

Die Kategorie „Geschlecht“ in der Kinder- und Jugendhilfe

Das Geschlecht ist ein Teil des Lebensentwurfes. Die Kinder- und Jugendhilfe muss sich über ihren Einfluss auf die Lebensentwürfe von Kindern und Jugendlichen immer wieder Rechenschaft ablegen. Dieses Heft liefert einen Beitrag dazu, indem es die Entwicklung unterschiedlicher Ansätze – von parteilicher Mädchenarbeit über Gender Mainstreaming bis zu Diversity-Ansätzen – nachzeichnet. Es konfrontiert aktuelle Mediendiskurse mit empirischen Ergebnissen über die Bedeutung geschlechtsspezifischer Unterschiede und stellt schließlich innovative Konzepte aus der Praxis vor.



Das Grundkonzept dieses Heftes, die Verflechtung von wissenschaftlicher Perspektive und guter Praxis, ist und bleibt eine Leitlinie des ARCHIVS. Als neuer Herausgeber möchte ich meinen Teil dazu beitragen, dass sowohl die reflexive als auch die empirisch-praktische Seite unserer Themen zur Geltung kommt. Das ARCHIV soll fachliche und wissenschaftliche Entwicklungen anstoßen und zugleich kritisch begleiten. Der Anspruch, für Wissenschaft *und* Praxis relevant zu sein, gründet in dem Gedanken, dass die wissenschaftliche Analyse und das Empirische der Praxis immer wieder aufeinander bezogen werden müssen. Herausgeber und Redaktion setzen darauf, dass die wissenschaftlichen Fragen klar und ohne akademischen Jargon behandelt werden und dass zugleich die Fragen der Praxis mit wissenschaftlicher Tiefe durchdrungen sind. Für diese Balance und eine wissenschaftliche wie politische Unabhängigkeit steht das ARCHIV.

Mir selbst war das ARCHIV immer wieder eine wichtige und grundlegende Orientierung in der weitläufigen Landschaft der Sozialen Arbeit und ihrer Umgebungsbedingungen. Ich möchte nun meinen Beitrag dazu leisten, dass dies auch für andere so sein und bleiben kann, und hoffe auf eine gute Kooperation mit Ihnen, den Leserinnen und Lesern.

Prof. Dr. Peter Buttner
Herausgeber

Prof. Dr. Peter Buttner

1990–1998 ärztliche Tätigkeit, Leitung einer psychiatrischen Tagesklinik, Leitung und Betreuung von psychiatrischen Langzeitwohnheimgemeinschaften,

seit 1997 Professor der Sozialen Arbeit mit chronisch kranken und behinderten Menschen an der Hochschule München,

2000–2001 Studiendekan des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule München,

2001–2005 Dekan,

2004–2006 Vorsitzender des Fachbereichstags Soziale Arbeit,

bis 2008 Vorstandsmitglied des Fachbereichstags Soziale Arbeit,

seit 2004 Mitglied im Fachausschuss Soziale Berufe des Deutschen Vereins,

seit 2005 Vorstandsmitglied der Akkreditierungsagentur AHPGS,

seit 2008 Mitglied im Präsidium des Deutschen Vereins und Vorsitzender des Fachausschusses Soziale Berufe,

seit 2010 Herausgeber des „Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit“.

Publikationen zu den Themen Psychoedukation, soziale Diagnostik, Ethik, Hochschule und Ausbildung in der Sozialen Arbeit.

ARCHIV

für Wissenschaft
und Praxis
der sozialen Arbeit

Vierteljahresheft zur Förderung
von Sozial-, Jugend- und
Gesundheitshilfe

Berlin • 41. Jahrgang • Nr. 2/2010

Begründet von
Professor Dr. Hans Achinger

Herausgegeben von
Prof. Dr. Peter Buttner

im Auftrag des Deutschen Vereins
für öffentliche und private
Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18
10179 Berlin
www.deutscher-verein.de

Deutsche Bank
723 39 42
(BLZ 100 700 00)

ISSN 0340 - 3564

Schriftleitung: Dr. Sabine Schmitt
Tel. (030) 6 29 80-319
Fax (030) 6 29 80-351
E-Mail: s.schmitt@deutscher-verein.de

Das Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit erscheint vierteljährlich. Der Bezugspreis beträgt 42,70 € (für Mitglieder des Deutschen Vereins 25,90 €) jährlich; Einzelheft 14,50 € (für Mitglieder 10,70 €) inkl. MwSt. zzgl. Versandkosten. Anmeldungen zur Mitgliedschaft nimmt die Geschäftsstelle des Deutschen Vereins entgegen.

Die Auslieferung an Nichtmitglieder und an den Buchhandel erfolgt über den Lambertus-Verlag GmbH Postfach 1026, 79010 Freiburg, Tel. 0761-36825-0 info@lambertus.de

Alle Rechte, auch das der Übersetzung, sind vorbehalten.

Druck:
Stückle Druck und Verlag, Ettenheim

Veröffentlicht mit Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

V.i.S.d.P.: Michael Löher

Inhalt

Claudia Wallner
**Vom Feminismus zum Genderkonzept:
Mädchenarbeit im Wandel von Gesellschaft
und Politik** 4

Klaus Waldmann
**Jungen als Verlierer im Bildungssystem?
Eine Stellungnahme des Bundesjugend-
kuratoriums zum Diskurs über bildungs-
bezogene Unterschiede** 20

Kirsten Bruhns
**Mädchen als Gewalttäterinnen – Medienhype
oder Herausforderung für die Jugendhilfe?** . . . 32

Tim Rohrmann/Michael Cremers/Jens Krabel
**Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das
Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?** 44

Heike Weinbach
**Über Gender Mainstreaming hinaus:
Diversity- und Queer-Ansätze in der offenen
Kinder- und Jugendarbeit** 56

Cony Lohmeier
**Gender Mainstreaming in der Jugendhilfe: die
kommunale Gleichstellungsstelle München** . . 68

Kerstin Schumann
**Genderkompetenz auf Landesebene: das
Kompetenzzentrum geschlechtergerechte
Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.** . . 74

Jenny Breidenstein
**HEROES® – Gegen Unterdrückung im Namen
der Ehre. Ein Gleichstellungsprojekt von
Strohalm e.V.** 78

Melanie Ebenfeld
**Kritik an der heterosexuellen Norm.
Die Arbeit von teach out als gutes Beispiel
für geschlechtersensible Bildungsarbeit mit
Schwerpunkt lesbische, schwule, bisexuelle
und transgener Lebensweisen** 84

Vom Feminismus zum Genderkonzept: Mädchenarbeit im Wandel von Gesellschaft und Politik

Mädchenarbeit wurde von feministischen Sozialarbeiterinnen in den 1970er-Jahren als Gegenkonzept zu einer patriarchalen Gesellschaft und einer Jugendwohlfahrt entwickelt, die Mädchen nur als Randgruppe betrachteten. Feministische Mädchenarbeit wollte Mädchen stärken und ihre individuellen und gesellschaftlichen Benachteiligungen bekämpfen. Ziel war nicht weniger als die Abschaffung patriarchaler Gesellschaftsstrukturen.

35 Jahre später hat sich Mädchenarbeit ihrer politischen Zuschreibungen als „parteilich“ und „feministisch“ weitgehend entledigt. Übrig geblieben ist eine Mädchenarbeit, die im Kontext von politischen Gleichstellungsstrategien wie Gender Mainstreaming und pädagogischen Konzepten von Gender ihren Platz neu finden muss. Fest steht: Der Feminismus ist nicht länger der gemeinsame Referenzrahmen der Mädchenarbeit. Fest steht aber auch: Der neue einende Referenzrahmen muss noch im Kontext von Genderdebatten und neuen politischen Gleichstellungsstrategien entwickelt werden.

Warum immer noch Diskussionen um die Geschlechterfrage?

Ein Kind wird geboren, und zwei Fragen werden immer als Erstes gestellt: „Ist es gesund?“ und: „Ist es ein Junge oder ein Mädchen?“ Kein anderes Merkmal ist so zentral wichtig und führt zu so vielen sozialen Zuschreibungen wie die biologische Geschlechtszugehörigkeit (sex). Sie ist eng verbunden mit sozialen und kulturellen Zuschreibungen, die an die Geschlechter gerichtet werden (gender).¹ Zu wissen, ob das Gegenüber männlichen oder weiblichen Geschlechts ist, erscheint den Menschen evident wichtig für das eigene Verhalten und dafür, den/die andere/n einzuschätzen. Sex und Gender sind eng miteinander verbunden: Mädchen sollen sich auch wie Mädchen benehmen und anziehen, Jungen wie Jungen. Geschieht dies nicht, greift die Umwelt sanktionierend ein oder deklariert das abweichende Verhalten doch zumindest als „anders“, „untypisch“: „Sie klettert wie ein Junge“, heißt es dann, oder: „Er ist so lieb wie ein Mädchen“.

Die sozialen Geschlechtszuschreibungen verweisen beide Geschlechter auf zwei voneinander getrennte Lebenskorridore: Was weiblich ist, kann nicht männlich sein und umgekehrt. Sie sind dichotom und verlangen Eindeutigkeit vom Verhalten und der Repräsentation aller Mädchen und Jungen, Frauen und Männer. Auch wenn Geschlechterbilder sich insbesondere auf Seiten von Mädchen und Frauen in den letzten Jahren erweitern, indem ehemals männlich konnotierte Zuschreibungen nun auch zur sozialen Weiblichkeit gehören (Stichwort „Alphamädchen“), zeigen aktuelle Studien (z.B. Shell

¹ Villa 2004, 145–156; Haug 2004.

Jugendstudie, Brigitte, LBS Kinderbarometer) und die alljährlichen (Berufs-)Bildungsberichte, dass die Aufweichung der geschlechtsbezogenen Zuschreibungen erstens Jungen noch kaum erreicht hat und dass sie sich zweitens noch sehr an der Oberfläche bewegt. Diese Zuschreibungen engen die Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen frühzeitig und massiv ein: Interessen werden einseitig gefördert,² Zugänge zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen verhindert bzw. unterstützt,³ je nach Geschlechtszugehörigkeit. So werden immer noch Benachteiligungen und Privilegierungen hergestellt, die an die biologische Geschlechtszugehörigkeit gebunden sind – trotz Gleichstellungsgesetzen, Gender Mainstreaming, Mädchenarbeit etc.⁴ Auf diese Benachteiligungen, die sich bis heute im Schwerpunkt beim weiblichen Geschlecht realisieren, reagierte feministische Mädchenarbeit mit ihrem Konzept vor 35 Jahren.

Die Wurzeln von Mädchenarbeit im Feminismus

Das Konzept feministischer Mädchenarbeit wurde von Sozialarbeiterinnen in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre entwickelt. Beeinflusst von den Analysen der Frauenbewegung zur gesellschaftlichen Situation von Frauen reflektierten sie ihren eigenen Arbeitsalltag insbesondere in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit und kamen zu dem Schluss, dass die patriarchalen Gesellschaftsverhältnisse sich auch in der sozialen Arbeit wiederfinden und auch hier zu bekämpfen seien.⁵ Anders als in anderen europäischen Ländern hatten sich in der deutschen Frauenbewegung schnell radikalfeministische Strömungen durchgesetzt,⁶ die auch die feministische Mädchenarbeit beeinflussten. Sie propagierten die ausschließliche Konzentration auf Frauen und Frauenrechte und die Abkopplung der „Frauenfrage“ vom Kampf der Linken um die Abschaffung des Kapitalismus. Die Radikalfeministinnen setzten im Wesentlichen auf die Entwicklung von eigenen Frauenräumen. Grund hierfür war, dass der in der Studentenbewegung geführte anti-kapitalistische Kampf die Abschaffung des Patriarchats lediglich als einen Nebenwiderspruch gelten lassen wollte und davon ausging, dass in einem sozialistischen Staat die Gleichberechtigung der Geschlechter sich „von allein“ einstellen würde. Dieser Glaube fehlte den Frauen nach jahrelangen Erfahrungen mit ihren studentischen Kollegen in der gemeinsamen politischen Arbeit.⁷

Dr. Claudia Wallner
ist freiberufliche Referentin,
Praxisforscherin und Autorin.
E-Mail: clwallner@aol.com
www.claudia-wallner.de

-
- 2 Bereits bei den Kleinsten ist die Welt in Bob den Baumeister und Prinzessin Lillifee aufgeteilt: Das (wahre) Arbeitsleben für Jungen und die Traumwelten für Mädchen.
 - 3 So muss die Berufswahl bspw. zum sozialen Geschlecht passen. Es gibt kein neutrales Spektrum, sondern „Männer- und Frauenberufe“. Eine junge Frau, die Mechatronikerin werden will, muss sich immer damit auseinandersetzen, dass sie als Frau in einem „Männerberuf“ arbeiten will.
 - 4 Wallner 2007, 2–4.
 - 5 Wallner 2006.
 - 6 Schenk 1988, Schwarzer 1981.
 - 7 Der sozialistische Flügel der Frauenbewegung hingegen ging davon aus, dass Frauenbefreiung und antikapitalistischer Kampf gemeinsam geführt werden müssten (Doormann 1979, Knäpper 1984).

Die politische Grundlage der feministischen Mädchenarbeit war also der Radikalfeminismus, der Männer als Unterdrücker von Frauen ausmachte und das Patriarchat als politisches System, das Frauen zum „zweiten Geschlecht“ degradierte. Ausgegangen wurde von einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern. Entsprechend bezog sich feministische Mädchenarbeit in ihren Anfängen auf differenztheoretische Grundlagen, nach denen Frauen anders sind als Männer, weil ihre Biologie eine andere ist. Diese Andersartigkeit führt der Theorie entsprechend dazu, dass Frauen andere (eigene, weibliche) Interessen und Fähigkeiten haben, die allein durch das Patriarchat zu Schwächen deklariert werden und die es durch die Frauenbewegung respektive die feministische Mädchenarbeit gilt, zu Stärken umzudefinieren.

Das Frauenbild der sechziger und frühen siebziger Jahre

Ein Blick in die gesellschaftliche Situation von Mädchen und Frauen in den 1960er- und 1970er-Jahren zeigt, dass Feministinnen damals mehr als gute Gründe hatten, ein solches Konzept von Mädchenarbeit zu entwickeln, denn Mädchen und Frauen waren entrechtet und unterdrückt: Trotz des Artikels 3 im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, der Männer und Frauen seit 1949 als gleichberechtigt deklarierte, vollzog sich Gleichberechtigung lediglich im Rahmen der zugeordneten gesellschaftlichen Rollen. Noch bis weit in die sechziger Jahre hinein wurde davon ausgegangen, dass die Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern biologisch vorgegeben und damit nicht veränderbar sei. Der erste Frauenbericht der Bundesregierung 1966 zog dann unter Verweis auf Simone de Beauvoir erstmalig in Erwägung, dass diese Auffassung diskussionswürdig sei:

„Erst in neuerer Zeit wurde die Auffassung vertreten, dass das Leitbild der Frau nicht etwas von vornherein Gegebenes, sondern etwas historisch Gewordenes sei (...); außer durch die Eigenschaften und Fähigkeiten der Frau werde die Vorstellung von der Frau vor allem durch die Erwartung geprägt, welche die Gesellschaft jeweils an sie stelle. Nach dieser Auffassung ist das Bild der Frau in einem bestimmten zentralen, insbesondere mütterlichen Bereich zwar ein für allemal festgelegt, im Übrigen aber Wandlungen zugänglich.“⁸

Die Frau sei, so der Frauenbericht weiter, nach ihrer körperlichen und geistig-seelischen Beschaffenheit auf die Mutterschaft hin ausgelegt. Erwerbstätigkeit sei nur dann akzeptierbar, wenn sie mit den Kindererziehungs- und Haushaltsaufgaben vereinbar sei und für Mütter von Kleinkindern generell abzulehnen. Die in den sechziger Jahren katastrophale Bildungssituation von Mädchen insbesondere aus der Arbeiterklasse wurde durch ihren Bildungsunwillen begründet und damit individualisiert.

Dieses Frauenbild manifestierte sich auch in den bundesrepublikanischen Gesetzen. Bis zur Änderung des Familienrechts 1977 galt: „Die Frau führt den Haushalt in eigener Verantwortung. Sie ist berechtigt, erwerbstätig zu sein, soweit dies mit ihren Pflichten

8 Deutscher Bundestag 1966, 9.

in Ehe und Familie vereinbar ist.“ (Bürgerliches Gesetzbuch [BGB] § 1356 von 1957) Eine Frau war demnach eine verheiratete Frau, und sie war zur Haushaltsführung und Kindererziehung verpflichtet und zur Erwerbstätigkeit nur eingeschränkt berechtigt. Verpflichtet zur Erwerbsarbeit hingegen war sie, wenn die Arbeitskraft oder die Einkünfte des Mannes nicht ausreichten. Bis 1970 legte das BGB fest, dass unverheirateten Frauen als Strafe dafür, dass sie Beteiligte an einer „unsittlichen Handlung“ waren, die elterliche Gewalt über ihr unehelich geborenes Kind zunächst generell entzogen und später nur in Ausnahmefällen zugebilligt wurde.⁹ Abtreibung war bis 1974 generell verboten, und erst mit Änderung des Familiengesetzes 1976 erhielten beide Ehepartner/innen das Recht auf Erwerbstätigkeit (§ 1356 BGB).

Die Entstehung feministischer Mädchenarbeit als Akt der Selbstbefreiung

Der Blick in die gesellschaftliche Situation von Mädchen und Frauen in den 1970er-Jahren macht deutlich, dass die feministischen Sozialarbeiterinnen allen Grund hatten, sich aufzulehnen und dafür einzusetzen, dass die nächste Generation der Mädchen unter besseren Bedingungen leben und aufwachsen könne. Ein Blick in die eigene Berufsrolle in der sozialen Arbeit machte den Frauen zudem deutlich, dass ihre Situation als Sozialarbeiterinnen in der Jugendarbeit ebenso unterdrückt und abgewertet war wie die der Mädchen. Insbesondere in den Jugendfreizeitheimen waren sie für die emotionale Versorgung der männlichen Besucher und der Kollegen zuständig. Sie sorgten für ein angenehmes Klima und besprachen mit den Jungen deren Probleme, während die Kollegen die Leitung, die Außenvertretung und handwerkliche und sportliche Angebote übernahmen. Die Sozialarbeiterinnen waren sich schnell einig, dass sie diese Berufsrollenauslegung nicht länger bedienen wollten. Sie entschieden – entsprechend ihrer radikalfeministischen Ausrichtung –, sich den männlichen Besuchern und den Kollegen soweit wie möglich zu entziehen. Hier kamen die Mädchen in den Blick, die quasi als „Restgruppe“ übrig blieben. Ein näherer Blick auf die Mädchen zeigte: Es gibt eine gemeinsame Betroffenheit als Frauen im Patriarchat. Auch Mädchen sind abgewertet und haben einen randständigen Status in den Jugendfreizeiteinrichtungen.

Aus der Auseinandersetzung mit der Situation von Mädchen gesamtgesellschaftlich und in der Jugendfreizeitarbeit, mit den Jugendarbeitstheorien, mit sozialistischen Theorien, mit sexistischen Übergriffen in den Einrichtungen, mit dem Übersehen von Mädchen in der Koedukation und mit der Abwertung ihrer Fähigkeiten entwickelten die Sozialarbeiterinnen erste Ziele einer feministischen Mädchenarbeit:

- Die Situation von Mädchen und die der Sozialarbeiterinnen sollte in den Freizeiteinrichtungen verbessert werden;
- es sollten Freiräume für die Pädagoginnen geschaffen werden, abseits der Bevormundung durch männliche Kollegen und der jungenlastigen Jugendarbeitstheorien, damit die Sozialarbeiterinnen selbst zu Expertinnen der Jugendarbeit werden könnten;

⁹ Lamprecht 1972, 56.

- es sollte eine Solidarisierung mit den Mädchen durch die gemeinsame Betroffenheit als Frauen im Patriarchat hergestellt werden;
- Mädchen sollten aus ihrem Randgruppenstatus gehoben und zu einer gesellschaftlich relevanten Zielgruppe gemacht werden;
- die Tätigkeiten und Verhaltensweisen von Mädchen sollten gesellschaftlich aufgewertet und deren gesellschaftlicher Nutzen sichtbar gemacht werden;
- durch Mädchengruppen sollten Freiräume für Mädchen und Pädagoginnen geschaffen und gleichzeitig das Gesamtklima der Einrichtungen emanzipiert werden durch den Abbau männlicher Machtpositionen;
- parallel sollten Jungengruppen eingerichtet werden mit dem Ziel, Jungen zu Verhaltensänderungen zu bewegen;
- für Pädagoginnen und Pädagogen sollte Selbstreflexion eingeführt werden, um für Unterdrückungsmechanismen zu sensibilisieren.

In den Anfängen feministischer Mädchenarbeit ging es also um die Verbesserung der Situation von Pädagoginnen und von Mädchen, um die Stärkung und Aufwertung von Mädchen, um geschlechtshomogene Mädchen- und Jungenarbeit, um die strukturelle und konzeptionelle Veränderung der Institution und um die Entwicklung gendersensibler Teams. Hieraus entwickelten feministische Sozialarbeiterinnen erste Grundsätze feministischer Mädchenarbeit:

- Parteilichkeit für Mädchen,
- ausschließlich Frauen arbeiten mit und für Mädchen,
- Aufwertung weiblicher Fähigkeiten und Tätigkeiten,
- Förderung einer eigenständigen weiblichen Identität,
- Unterstützung der Solidarität unter Mädchen,
- Befreiung der Mädchen von männlichen Zuschreibungen,
- Stärkung von Mädchen und Förderung ihrer Unabhängigkeit.¹⁰

Eigene Räume für Mädchen, Geschlechtshomogenität der Angebote, ausschließlich Frauen in der Mädchenarbeit und die Pädagogin als Identifikationsfigur waren und sind bis heute die dem Radikalfeminismus geschuldeten Eckpfeiler feministischer Mädchenarbeit. Feministische Mädchenarbeit war pädagogisch und politisch und forderte eine ergänzende Jungenarbeit, in der Männer Jungen dazu bringen sollten, Mädchen nicht länger zu unterdrücken, sich ihrer zu bemächtigen und sie abzuwerten.

Entwicklungsstränge von Mädchenarbeit

Seit ihrer Entwicklung Mitte der 1970er-Jahre veränderte Mädchenarbeit sich kontinuierlich gemäß gesellschaftlichen Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen, Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe und theoretischen Weiterentwicklungen in der Frauenforschung.

¹⁰ Berliner Pädagoginnengruppe 1979.

Erste autonome Strukturen

In den 1970er-Jahren wurden insbesondere in der Jugendarbeit, aber auch in der Jugendbildungsarbeit und in sozialen Trainingskursen die ersten Ansätze feministischer Mädchenarbeit entwickelt und erprobt. Mädchengruppen und -angebote wurden in koedukativen Einrichtungen installiert, oftmals gegen den Widerstand von Kollegen und Besuchern. Wegen des Widerstands und mangelnder Unterstützung und aus der radikalfeministischen Einsicht heraus, dass Mädchenarbeit in gemischtgeschlechtlichen Arbeitszusammenhängen und Trägerstrukturen nicht möglich sei, gründeten Frauen Ende des Jahrzehnts erste autonome feministische Träger und richteten hier, außerhalb der Jugendhilfestrukturen¹¹, Angebote für Mädchen ein. Diese autonomen Strukturen boten die Möglichkeit, fern der Vorgaben und Reglementierungen des Jugendhilfesystems Angebote für Mädchen entlang ihren Lebenslagen, Bedürfnissen und Problemen zu entwickeln. Die Freiheit des autonomen Raums, den die Sozialarbeiterinnen mit Ehrenamtlichkeit und befristeten Arbeitsplätzen bezahlten, eröffnete Möglichkeiten, Ansätze von Mädchenarbeit zu entwickeln, die direkt an ihren Lebensbedingungen ansetzten. Innerhalb der Jugendhilfestrukturen wäre dies so nicht möglich gewesen.

Ausbau und Ausdifferenzierung in den achtziger Jahren

In den 1980er-Jahren differenzierte feministische Mädchenarbeit sich aus. Innerhalb der Jugendhilfe wurde versucht, adäquate Angebote für Mädchen auf- und auszubauen und dabei auch die in der autonomen Mädchenarbeit entwickelten Themen und Ansätze aufzugreifen. Innerhalb der autonomen Mädchenarbeit wurden Konzepte entwickelt in den Themenbereichen sexuelle Gewalt und Gewalt gegen Mädchen, Gesundheit, Sexualität und Körper, Bewegung und Raumeignung, Kultur und Freizeit. Aber auch für spezielle Gruppen von Mädchen wurden Konzepte erarbeitet, so für lesbische Mädchen, für Aussiedlerinnen, für Migrantinnen (wobei sich dies zumeist auf muslimische Türkinnen beschränkte) und Mädchen mit Behinderungen. Da im autonomen Bereich das Konzept der feministischen Mädchenarbeit so definiert wurde, dass dazu auch feministische Trägerstrukturen gehörten, bezeichneten die Frauen in der Jugendhilfe ihre Arbeit zunehmend als parteiliche Mädchenarbeit. Diese beinhaltete die gleichen Ziele wie die feministische Mädchenarbeit, war aber auch in koedukativen Zusammenhängen und bei Trägern mit männlichen Mitarbeitern und Leitungsstrukturen möglich.

Gestützt wurde der Ausbau der Mädchenarbeit in den achtziger Jahren durch den sechsten Jugendbericht der Bundesregierung 1984 zur Situation von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Er wies die strukturellen Benachteiligungen von Mädchen sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im Rahmen der Jugendhilfe nach und forderte u.a. die flächendeckende Einführung von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe und eine generelle Kehrtwende in der Jugendhilfe zugunsten einer geschlechterdifferenzierten

¹¹ Erst mit Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/91 wurden die Angebote für Kinder und Jugendliche in einem Gesetz zusammengefasst. Das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz umfasste lediglich den Maßnahmenkatalog für Jugendliche. Insofern wird bis zu den 1990er-Jahren nur von Jugendhilfe, ab dann von Kinder- und Jugendhilfe gesprochen.

Pädagogik. Mit dem sechsten Jugendbericht hatten die Mädchenarbeiterinnen, wie die Pädagoginnen sich selbst nannten, erstmals ein wissenschaftliches Unterstützungsinstrument in der Hand, mit dem sie ihre Forderungen nach Mädchenarbeit untermauern konnten.

Strukturelle Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe

Die 1990er-Jahre brachten zwei Ereignisse hervor, die die Mädchenarbeit stark beeinflussten: die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 1990/91. Die Neunziger waren das Jahrzehnt struktureller Verankerung von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe und gleichzeitig die Zeit des Aufbaus von Mädchenarbeit in den neuen Bundesländern, da die Koedukation in der DDR generelles Erziehungsprinzip gewesen war.

Nach 25 Jahren Debatte um ein neues Jugendhilfegesetz erhielt die Kinder- und Jugendhilfe nun also eine neue gesetzliche Grundlage. Mädchenarbeit war bis dato maximal geduldet. Mit dem KJHG kam nun eine gesetzliche Verpflichtung, alle Angebote und Leistungen der gesamten Jugendhilfe so zu gestalten, dass die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen berücksichtigt werden, Benachteiligungen abgebaut und die Gleichberechtigung der Geschlechter gefördert wird (§ 9,3 KJHG). Waren die achtziger Jahre geprägt von der konzeptionellen Entwicklung und dem Ausbau der Praxis, so kennzeichneten Anstrengungen um die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe die Entwicklung der Mädchenarbeit in den neunziger Jahren. Dabei stellte sich die Situation in den alten und neuen Bundesländern gänzlich unterschiedlich dar: Während in den alten Bundesländern die neue Aufgabe der geschlechterdifferenzierten Pädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe auf die Frauenbewegung und 16 Jahre Auf- und Ausbau feministischer Mädchenarbeit zurückgreifen konnte, Personal- und Angebotsstrukturen sowie Konzepte vorhanden waren, ereilte die neu aufzubauende Kinder- und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern mit ihrer Koedukationshistorie die Anforderung als gesetzliche Vorgabe ohne irgend eine Vorerfahrung. Hinzu kam, dass in den neuen Bundesländern große Teile der Kinder- und Jugendhilfe über arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eingerichtet wurden, was bedeutete, dass viele Kräfte über keine oder nur geringe pädagogische Ausbildungen verfügten und schon gar keine Erfahrungen in der Mädchenarbeit besaßen.

Auf der Grundlage dieser unterschiedlichen Voraussetzungen in den alten und neuen Bundesländern waren die neunziger Jahre in der Mädchenarbeit also gekennzeichnet von Anstrengungen ihrer strukturellen Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe. Mit dem Gesetz im Rücken versuchten Mädchenarbeiterinnen aus Einrichtungen der Jugendhilfe und autonome Mädchenarbeiterinnen, ihre Projekte als Jugendhilfeangebote anerkannt und finanziert zu bekommen. Damit wurden einerseits die beiden Stränge der autonomen und der jugendhilfespezifischen Mädchenarbeit wieder zusammengeführt in der Jugendhilfe. Andererseits verabschiedeten sich viele Projekte in diesem Prozess von ihren parteilichen und feministischen Zuschreibungen, um die Chancen

zu erhöhen, durch die Jugendhilfe finanziert und anerkannt zu werden. Aus der feministischen Mädchenarbeit wurde bis auf wenige Projekte und Ansätze, die explizit feministisch blieben, Mädchenarbeit.

Mit dem Gesetz im Rücken wurden vielfältige Instrumente entwickelt, die die Angebote und Einrichtungen zu Regelangeboten der Kinder- und Jugendhilfe werden lassen sollten:

- mädchengerechte Konzepte der Jugendhilfeplanung,
- Leitlinien zur Mädchenarbeit,
- Mädchenförderpläne,
- Arbeitsgemeinschaften zur Mädchenarbeit gemäß § 78 KJHG,
- Arbeitskreise zur Mädchenarbeit,
- Sitz und Stimme für die Mädchenarbeit in Jugendhilfeausschüssen,
- Mitarbeit in Jugendhilfegremien,
- Gründung von Landesarbeitsgemeinschaften der Mädchenarbeit,
- Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik.

Dies waren Instrumente, die mit großen Anstrengungen und gegen oftmals erhebliche Widerstände durchgesetzt wurden und der Mädchenarbeit fortan einen gesicherteren Status verliehen. Ziel war, die bestehenden Angebote der Mädchenarbeit konzeptionell, finanziell und personell zu sichern und alle Jugendhilfeangebote¹² mädchengerecht weiterzuentwickeln.

Seit 2000: „Gender“ vs. Mädchenarbeit

Das erste Jahrzehnt der 2000er-Jahre brachte wieder neue Themen und Veränderungen für die Mädchenarbeit mit sich: Mit der Einführung der Strategie des Gender Mainstreaming auf Bundesebene veränderte sich auch in der Kinder- und Jugendhilfe das Verständnis der Umsetzung des Gleichberechtigungsauftrags gemäß § 9,3 KJHG. Wurde dieser Auftrag bis dato nahezu ausschließlich von der Mädchenarbeit genutzt, so erweiterte die Einführung von Gender Mainstreaming nun den Blick auch auf Jungen, auf die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen sowie auf die Organisations- und Personalebene der Jugendhilfeinstitutionen. Es wurde deutlich, dass „nur“ mit Mädchenarbeit und ausschließlich auf der Praxisebene keine Geschlechtergerechtigkeit herzustellen sei und dass es globalerer Ansätze und Konzepte bedarf.

Gender Mainstreaming eröffnete den „Siegesszug des Gender“ in der Kinder- und Jugendhilfe. In historisch kürzester Zeit etablierte sich der Begriff als Synonym für alle Maßnahmen und Ansätze im Kontext von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit, ohne dass genau definiert wurde, was unter „Gender“ zu verstehen sei. Gender als Konzept trat und tritt in Konkurrenz zur Mädchenarbeit. Letztere erfuhr deutliche Kritik

¹² Da die Mädchenarbeit sich bis heute dem Bereich der Kinderpädagogik nicht zugewandt hat, ist hier tatsächlich nur die Jugendhilfe gemeint.

von außen, genährt wurde aus unterschiedlichen gesellschaftlichen, forscherschen und rechtlichen Entwicklungen jüngerer Zeit, die darauf hindeuten scheinen, dass Mädchenarbeit nicht mehr notwendig ist oder sogar kontraproduktiv für die Gleichberechtigung von Mädchen und jungen Frauen wirkt. Als Argumente wurden angeführt:

- Mädchen heute sind starke, selbstbewusste Mädchen, die keine explizite Förderung mehr brauchen und wollen. Sie sind besser gebildet als Jungen, verfügen zusätzlich über mehr soziale Kompetenz und sind, abgesehen von wenigen Bereichen, heute gleichberechtigt;¹³
- Jungen haben große Schwierigkeiten mit ihrer klassischen Jungensozialisation in der modernen Gesellschaft. Ihre Fähigkeiten sind nicht mehr zeitgerecht, ihre Bildung ist nicht ausreichend und Selbstmord, stottern oder Bettnässen sind Symptome, die auf massive Schwierigkeiten hinweisen und bei Jungen erheblich öfter vorzufinden sind als bei Mädchen. Insofern brauchen nun Jungen die Aufmerksamkeit geschlechtsspezifischer Pädagogik;¹⁴
- die moderne Frauenforschung beschäftigt sich mit dem Dekonstruktivismus als gesellschaftstheoretischem Konstrukt. Differenz- und gleichheitstheoretische Ansätze, die geschlechtshomogene Angebote für Mädchen begründeten, gelten heute als überholt. Insofern sind Angebote, die am Geschlecht als Zugang und Ausrichtung ansetzen, veraltet und führen eher zur Manifestation von Benachteiligungen als zu ihrer Aufhebung;¹⁵
- Gender Mainstreaming ist das kommende Instrument der Gleichberechtigungsförderung und macht Mädchenarbeit überflüssig.

Diese Argumentationen haben Konjunktur, weil sie eingängig in ihrer Schlichtheit sind und weil sie all denen, die weiterhin unterschwellig oder offen Widerstand gegen Mädchenarbeit üben, Argumente an die Hand geben. Es scheint dabei nicht zu stören, dass die sogenannten neuen Mädchen nicht reale Mädchen sind, sondern zunächst einmal medial hergestellte Bilder, an denen Mädchen sich orientieren,¹⁶ dass die Schwierigkeiten von Jungen nicht einhergehen mit einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation von Mädchen, sondern für sich als Problem zu lösen sind.¹⁷ Zudem verweist die Frauenforschung immer wieder darauf, dass theoretische Dekonstruktionskonzepte nicht einfach in Politik zu übersetzen sind,¹⁸ und schließlich wurde die Strategie des Gender Mainstreaming ausdrücklich als ergänzende Strategie zur bisherigen Mädchen- und Frauenpolitik verabschiedet.¹⁹ Diese neuen Gegenstrategien gegen die Mädchenarbeit weisen deutlich darauf hin, dass das Patriarchat sich auch weiterhin verteidigt, und darauf, dass es richtig und notwendig ist, auch weiterhin strukturelle und reale Privilegien von Männern und Benachteiligungen von Frauen öffentlich zu benennen und Gleichberechtigung einzufordern.

13 Meyer/Seidenspinner 1999.

14 Stern Nr. 24/2000, Focus Nr. 32/2002.

15 Stiftung SPI 2002.

16 Stauber 1999.

17 Geo 3/2003.

18 Metz-Göckel 2002, 11–23.

19 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, 30–32.

Mädchenarbeit heute: kritische Würdigung der aktuellen Situation

Zwanzig Jahre nach Einführung des KJHG kann nicht die Rede davon sein, dass die Vorgabe des § 9,3 KJHG in der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt wäre. Die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit ist immer noch eine Arbeit gegen Widerstände, ist immer noch Provokation. Einziger Motor ist die Mädchenarbeit selbst, und die Kinder- und Jugendhilfe bewegt sich nur an den Stellen auf Mädchen zu, an denen sie von der Mädchenarbeit unter öffentlichen Druck gesetzt werden kann. Trotzdem haben die Bemühungen der Mädchenarbeit Erfolg gezeigt: Mädchenarbeit ist zwar keine Selbstverständlichkeit, aber auch nicht mehr wegzudenken aus der Kinder- und Jugendhilfe. Zumindest theoretisch ist sie anerkannt als Notwendigkeit. In einigen Leistungsbereichen, insbesondere in denen, in denen Mädchenarbeit entstand, gehört sie heute zum Angebot vieler Einrichtungen: Jugendzentren verfügen in der Regel über Mädchenräume oder Mädchentage. Aber auch in anderen Leistungsbereichen wie der Jugendsozialarbeit, der Inobhutnahme und den erzieherischen Hilfen gibt es inzwischen Angebote der Mädchenarbeit. Gemeinsam ist allen, dass Mädchenarbeit in der Regel nicht strukturell, sondern personell verankert ist. D.h., dort, wo engagierte Frauen Mädchenarbeit durchsetzen und anbieten, gibt es sie. Gehen die Frauen, geht die Mädchenarbeit oftmals mit, weil sie nicht in den Konzeptionen der Träger und Einrichtungen verankert ist und weil sich außer den Mädchenarbeiterinnen niemand verantwortlich fühlt.

Die ehemals autonomen Projekte feministischer Mädchenarbeit der achtziger Jahre sind entweder zu Regelangeboten der Jugendhilfe geworden (insbesondere die Mädchenhäuser und Mädchenzentren) oder mangels finanzieller Möglichkeiten geschlossen worden. Somit konzentriert sich Mädchenarbeit heute im Wesentlichen auf die Kinder- und Jugendhilfe und ist damit wieder in den Schoß zurückgekehrt, aus dem sie in den Siebzigern aufbrach. Diese Rückkehr war und ist mit Reibungsverlusten verbunden. Zu verzeichnen ist ein Verlust gesellschaftspolitischer Ansprüche zu Gunsten politischer Arbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Ebenso konstatiert werden muss eine Qualitätsverschiebung respektive ein Qualitätsverlust: Mit den Bemühungen um die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe und dem Sterben der autonomen Projekte nach Förderung in diesem Rahmen verschwand der feministische Anspruch der Mädchenarbeit zusehends und wurde durch die Parteilichkeit als Merkmalsbeschreibung ersetzt. Aber auch die parteiliche Mädchenarbeit verschwindet, wie oben bereits kurz beschrieben, seit einigen Jahren als Begriff. Übrig bleibt der Terminus der „Mädchenarbeit“, der ohne die Spezifizierungen als feministisch oder parteilich alles, was mit Mädchen getan wird, zu Mädchenarbeit deklarieren lässt. In neuerer Zeit wird sogar der Begriff der Mädchenarbeit zunehmend durch den Begriff der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Mädchen ersetzt. Mit diesen Begriffsänderungen sind deutliche Einbußen der Ziele und Inhalte verbunden.

Mädchenarbeit heute ist immer noch ein eigenständiges System im System der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Fakt ist einerseits dem weitgehend ungebrochenen Widerstand der Kinder- und Jugendhilfe und andererseits den radikalfeministischen Wurzeln femi-

nistischer Mädchenarbeit geschuldet. Aus Sicht der Mädchenarbeit wird dieser Status zwiespältig erlebt und beurteilt: So ermöglicht er, Konzepte der Mädchenarbeit relativ autonom zu entwickeln, aber er ist ein wesentlicher Grund, warum Mädchenarbeit nicht zum Regelangebot der Kinder- und Jugendhilfe werden kann. Die Betonung des Besonderen macht es schwer, zur Normalität zu gehören, und dieses Dilemma ist bis heute nicht lösbar.²⁰

Allerdings ist in der nachwachsenden Generation von Mädchenarbeiterinnen ein deutlicher Perspektivenwechsel zu verzeichnen, was die Frage des Standorts und der Verortung von Mädchenarbeit angeht. Die jungen Sozialarbeiterinnen, vornehmlich aus herkunftsdeutschen Mittelschichtfamilien stammend, sind oftmals bereits mit den Errungenschaften von Frauenbewegung und Gleichberechtigungspolitik aufgewachsen und haben bewusst keine Benachteiligungserfahrungen, die sie an ihre Geschlechtszugehörigkeit binden würden. Vielmehr haben sie im Glauben an die Stärke der „Alphamädchen“ und weil Eltern dieser Schichten tatsächlich häufig versuchen, Mädchen und Jungen gleichermaßen zu erziehen, das Gefühl, den Jungen ebenbürtig zu sein. Das bessere Abschneiden von Mädchen in der schulischen Bildung stützt dieses Gefühl noch. Zudem kennen die jungen Frauen die radikalfeministische Geschichte der Mädchenarbeit oftmals nicht mehr und haben deshalb keine Ressentiments gegen die Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen oder dagegen, den abgrenzenden Inselstatus zugunsten eines Verschmelzens mit der übrigen Kinder- und Jugendhilfe aufzugeben. Das Ergebnis ist: Die junge Generation von Mädchenarbeiterinnen ist viel aufgeschlossener gegenüber der Entwicklung von Genderansätzen und der Kooperation mit der Jungenarbeit als die Frauen, die Mädchenarbeit entwickelt und aufgebaut haben.

Gleichzeitig geht mit dem mangelnden Geschichtsbewusstsein vieler junger Frauen in der Mädchenarbeit aber auch ein zunehmender Verlust an politischem Bewusstsein und Substanz dieses Ansatzes einher. Aber auch hier gibt es eine Gegenbewegung: Es entwickelt sich unter den jungen Mädchenarbeiterinnen auch eine neue Generation von Feministinnen, die Mädchenarbeit wieder und neu sozialkritisch und frauenrechtlerisch betrachtet und diskutiert.²¹ Gerade von diesen jungen Frauen gehen Impulse aus, den Feminismus wieder ins Zentrum der Mädchenarbeit zu rücken und ihn zeitgemäß neu zu füllen und zu definieren. Fest steht: Mädchenarbeit war, ist und bleibt im kritischen Diskurs mit sich selbst, mit ihren Grundsätzen und mit der Bewertung der gesellschaftlichen Gleichstellung der Geschlechter. Sie ist immer im Fluss, immer bemüht, sich auf die Veränderungen und Konstanten in den Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen einzustellen und stets im kritischen Diskurs mit sich selbst.

²⁰ Wallner 1996.

²¹ Besonders hervorzuheben ist hier Linda Kagerbauer, die sich in ihrer Diplomarbeit mit der Situation und dem frauenpolitischen Verständnis junger feministischer Pädagoginnen auseinandersetzt und aktuell eine Initiative zur Vernetzung eben jener Generation junger Feministinnen gegründet hat.

Perspektiven und Entwicklungsanforderungen für eine geschlechtergerechte Pädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

In Genderzeiten hat sich Mädchenarbeit nicht nur mit sich selbst und der Weiterentwicklung der Ziele, Grundsätze und Inhalte zu beschäftigen, sie muss sich auch mit den Veränderungen in der Geschlechterpädagogik innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe auseinandersetzen. Lange Zeit war ein deutliches Alleinstellungsmerkmal der Mädchenarbeit, dass sie eben alleine war, d.h. einziger Ansatz geschlechtsbewusster und geschlechtergerechter Pädagogik. Diese Situation verändert sich in Zeiten von Genderdebatten und der Strategie des Gender Mainstreaming seit einigen Jahren. Geschlechtergerechtigkeit bedeutet nun, die Personal- und Organisationsentwicklung nach Gleichberechtigungsaspekten auszurichten und ebenso die Praxis grundlegend und in allen Angeboten, Einrichtungen und Konzepten. Neben der Mädchenarbeit haben sich entsprechend in der Praxis weitere Ansätze geschlechtsbewusster Arbeit entwickelt (s. Abb. 1).

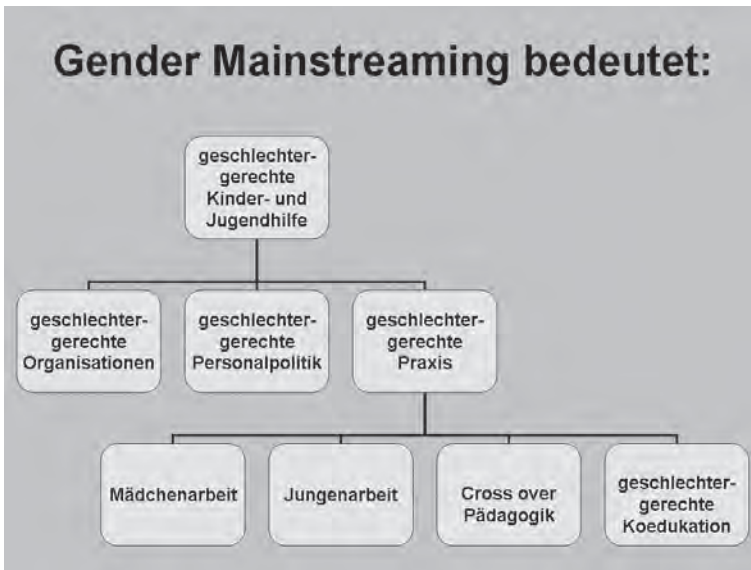


Abbildung 1

Was Mädchenarbeit immer forderte – dass auch in koedukativen Settings geschlechtsbewusst gearbeitet wird und dass Männer auch mit Jungen arbeiten – entwickelt sich langsam. So wurden in Berlin beispielsweise 2004 auf Landesebene „Leitlinien zur Verankerung der geschlechterbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe“ verabschiedet, ebenso 2007 in der Landeshauptstadt Stuttgart. Jungenarbeitskreise werden in vielen Städten gegründet und fusionieren teilweise zu Gender-AGs mit Mädchenarbeitskreisen (Stadt Münster). In einigen Bundesländern gibt es inzwischen Landesarbeitsgemeinschaften zur Jungenarbeit (z.B.

in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen). Einzelne Träger entwickeln Cross Work (z.B. Gangway e. V. Berlin) oder Ansätze geschlechtergerechter Koedukation (z.B. MädchenSportZentrum & EventCentrum Berlin) und beginnen, theoretische Überlegungen in konkrete Konzepte umzusetzen. Das bedeutet auf der einen Seite, dass die Forderung der Mädchenarbeit, Geschlecht müsse ein durchgängiges Qualitätskriterium werden, sich auch über die Angebote der Mädchenarbeit hinaus sukzessive einzulösen beginnt. Andererseits verliert Mädchenarbeit dadurch gleichzeitig perspektivisch ihren Exklusivstatus.

Aus Mädchenarbeit als „Soloansatz“ geschlechtergerechter Pädagogik wird zunehmend ein System von vier Ansätzen (vgl. Abb. 2): Mädchen- und Jungenarbeit als geschlechts-homogene Konzepte, geschlechtergerechte Koedukation in geschlechtsgemischten Settings und Cross Work-Ansätze, in denen gegengeschlechtlich gearbeitet wird, Frauen mit Jungen und Männer mit Mädchen.

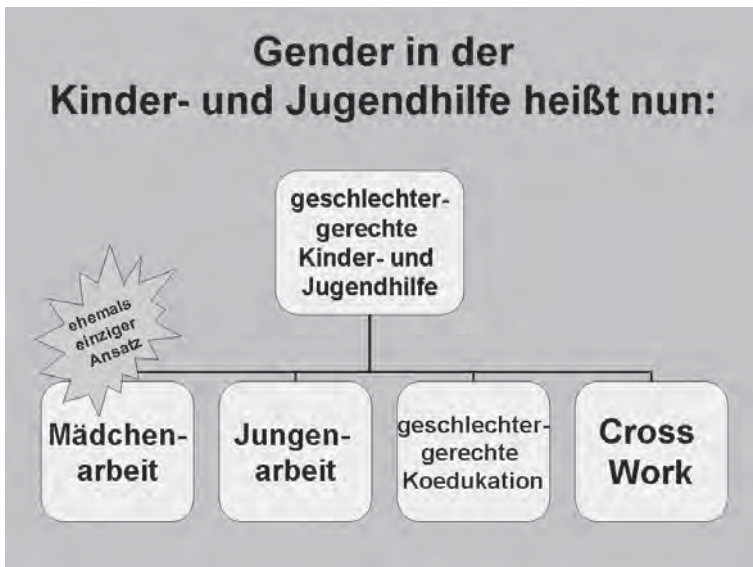


Abbildung 2

Spätestens jetzt kann Mädchenarbeit sich nicht mehr separieren und konkret stellt sich die Aufgabe, sich ins Benehmen mit der Jungenarbeit zu setzen, um die anderen Ansätze (geschlechtergerechte Koedukation und Cross Work) gemeinsam zu entwickeln. Mädchen begegnen in der Jugendarbeit anderen Mädchen, sie begegnen Jungen, Frauen und Männern. Und egal, in welcher Konstellation dies geschieht, immer müssen die Settings und die Konzepte so ausgerichtet werden, dass Mädchen als Mädchen gesehen werden, dass sie mädchengerecht begleitet und beraten werden. Das heißt, auch die Koedukation muss mädchen- (und jungen-)gerecht werden, und die Überkreuzpädagogik, in der Männer mit Mädchen (und Frauen mit Jungen) arbeiten, ebenso. Zusätzlich

muss Mädchenarbeit ergänzt und flankiert werden von Jungenarbeit. Gender in der Jugendarbeit bedeutet genau dies: ein Ineinander dieser vier verschiedenen pädagogischen Ansätze, die je eigene Bedeutung haben und doch als Ganzes erst zur vollen Wirkung kommen (vgl. Abb. 3).

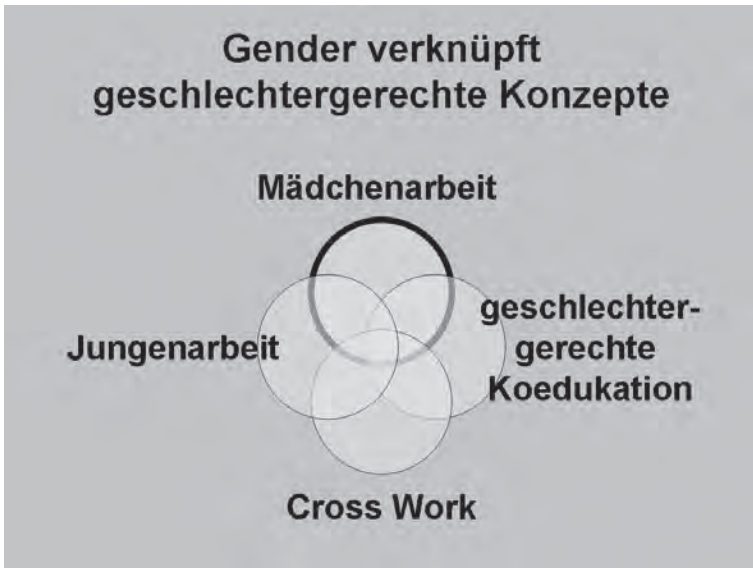


Abbildung 3

Doch wie muss Mädchenarbeit sich aufstellen, um dieser Aufgabe gewachsen zu sein und ihren Auftrag, Wächterin für Mädchen und junge Frauen zu sein, auch weiterhin umsetzen zu können? Mädchenarbeit muss ihren Kern wieder freilegen und sich darauf besinnen, wofür sie vor 35 Jahren angetreten ist: Politisch und pädagogisch sollte gegen Benachteiligungen und für die Gleichberechtigung gearbeitet werden und dies durch eine parteiliche Haltung für Mädchen und junge Frauen. Diesen Kern gilt es wiederzuentdecken und die „alten“ Grundsätze auf die heutige Gesellschaft zu übersetzen. Im Einzelnen bedeutet dies: parteilich für Mädchen zu sein und solidarisch mit den Bedürfnissen von Jungen auf der Folie einer gleichberechtigungsorientierten Analyse der Gesellschaft.

Parteilichkeit für Mädchen heißt:

- ihre Rechte vertreten – auch gegenüber Kollegen und Jungen,
- ihre Bedürfnisse berücksichtigen,
- ihre Interessen zum Zentrum der eigenen Position machen,
- ihnen Grenzen setzen,
- ihnen Werte und Orientierungen vorleben,
- sie ein Miteinander in Gleichwertigkeit lehren: zwischen Geschlechtern und Kulturen.

Solidarität mit Jungen heißt:

- anerkennen, dass auch „männliche Sozialisation“ einengt und beschneidet,
- erkennen, dass nicht alle Jungen Profiteure des Patriarchats sind,
- sich auch mit den Lebenslagen und Bedürfnissen von Jungen auseinandersetzen,
- mit Kollegen in den Dialog über Jungen treten: Probleme und Ermächtigungen.

Gleichberechtigungsorientierung heißt:

- Wissen um mädchen-/frauenspezifische und jungen-/männerspezifische Gendergaps,
- Wissen um mädchen- und jungenspezifische Problemlagen,
- (Aner-)Kenntnis gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse,
- Wissen um schicht-, kultur- und religionsspezifische Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen.

Mädchenarbeit muss sich ihrer selbst sicher und klar sein, um Genderkonzepte mit entwickeln zu können, ohne zu zerfließen oder in einem großen „Gendersumpf“ aufzugehen. Dann kann Gender auch eine große Chance werden für neue Perspektiven von Mädchenarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Es bleibt zu hoffen und dafür zu kämpfen, dass Gender Mädchenarbeit nicht ersetzen sondern stützen wird und dass Gender die Mädchenarbeit endgültig in der Kinder- und Jugendhilfe verankern wird.

Literatur

Berliner Pädagoginnengruppe (1979): Feministische Mädchenarbeit, in: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen (Hrsg.): Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. 2. Bericht vom Kölner Kongress „Feministische Theorie und Praxis in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern“, München, 87–96.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Gender Mainstreaming. Was ist das? Berlin.

Deutscher Bundestag (1966): Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft. Drucksache V/909, Bonn.

Doormann, L. (Hrsg.) (1979): Keiner schiebt uns weg. Zwischenbilanz der Frauenbewegung in der Bundesrepublik, Weinheim und Basel.

Focus (2002): Arme Jungs! Warum Mädchen besser dran sind, Nr. 32, S. 105–114.

GEO (2003): Jungen – Die neuen Sorgenkinder, Nr. 3, S. 64–92.

Haug, F. (2004): Gender – Karriere eines Begriffs und was dahinter steckt, in: Hertzfeld, H./Schäfgen, K./Veth, S. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, Berlin.

- Kagerbauer, L. (2008): Hier sind wir! Junge feministische Sozialpädagoginnen und ihre Aufforderung zu einem Dialog der Generationen, Darmstadt.
- Knäpper, M.-T. (1984): Feminismus – Autonomie – Subjektivität: Tendenzen und Widersprüche in der neuen Frauenbewegung, Bochum.
- Lamprecht, R. (1972): Evas Töchter werden mündig. Die Rolle der Frau in unserer Gesellschaft, Stuttgart.
- Meyer, D./Seidenspinner, G. (1999): Mädchenarbeit: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel, in: 50 Jahre AGJ, Jubiläumsband, Bonn.
- Metz-Göckel, S. (2002): Etikettenschwindel oder neuer Schritt im Geschlechter- und Generationenverhältnis? Zur Karriere des Gender Mainstreaming in Politik und Wissenschaft, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Nr. 1 u. 2.
- Sachverständigenkommission Sechster Jugendbericht (Hrsg.) (1984): Alltag und Biographie von Mädchen; Bericht der Kommission: Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Schenk, H. (1988): Die feministische Herausforderung: 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland, München (Erstveröffentlichung 1980).
- Schwarzer, A. (1981): 10 Jahre Frauenbewegung. So fing es an, Köln.
- Stauber, B. (1999): Starke Mädchen – kein Problem? in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 51, 53–63.
- Stern (2000): Zwischen Macho und Mama: Jungs das schwache Geschlecht, Nr. 24, S. 52–66.
- Stiftung SPI (Hrsg.) (2002): Bundesmodellprogramm „Mädchen in der Jugendhilfe“. Endbericht, Berlin.
- Villa, P.-I. (2004): Der Körper als Scharnier von Struktur und Subjekt, in: Mogge-Grotjahn, H.: Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung, Freiburg, S. 145–156.
- Wallner, C. (1996): Feministische Mädchenarbeit im Dilemma zwischen Differenz und Integration, in: Gintzel, U./Schone, R. (Hrsg.): Jahrbuch der sozialen Arbeit 1997, Münster, S. 208–223.
- Wallner, C. (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Münster.
- Wallner, C. (2007): Gleich, verschieden oder? Inszenieren wir das Drama der Geschlechterdifferenz oder dramatisiert die Geschlechtszugehörigkeit weiterhin die Lebenslagen? Gruppe und Spiel 2, S. 2–4.

Jungen als Verlierer im Bildungssystem? Eine Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Diskurs über bildungsbezogene Unterschiede

Die medial verdichtete neue gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen, die seit geraumer Zeit überwiegend zulasten der Jungen festgestellt werden, bezieht sich insbesondere auf das Bildungssystem. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat in einer Stellungnahme aus dem Jahr 2009 den medialen und wissenschaftlichen Diskurs zu bildungsbezogenen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen näher in den Blick genommen und auf problematische Verkürzungen in der Debatte aufmerksam gemacht. Die wesentlichen Ergebnisse der Stellungnahme werden in diesem Beitrag vorgestellt.¹

Was bewegt den medialen Diskurs über Jungen und wie werden Benachteiligungen von Jungen darin erklärt?

Die Medien haben in der Debatte eine tonangebende Rolle übernommen. Deshalb ist es wichtig, zunächst eine Analyse des medialen Diskurses über die Jungen in den letzten Jahren vorzunehmen. Dies ist insofern relevant, da sich im medialen Diskurs die prominenten Erklärungsmuster aufzeigen lassen bzw. diese dort erst hervorgebracht werden und in diesem Diskurs bestimmte Lösungsvorschläge bevorzugt werden, die in entscheidender Weise die öffentliche Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen prägen.

Eine im Auftrag des BJK durchgeführte Diskursanalyse², die sich auf ausgewählte Medienberichte unter Berücksichtigung von DER SPIEGEL, FOCUS und DIE ZEIT aus den Jahren 2000 bis 2008 stützt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Diagnose einer „Jungenkatastrophe“ innerhalb eines neuen gesamtgesellschaftlichen Diskurses zu verorten ist. Der Benachteiligungsdiskurs über Jungen, der im Jahr 2001 aufkam, ist Teil der allgemeinen Bildungsdebatte, die sich seit der Jahrtausendwende an die Veröffentlichung der PISA-Studien und anderer internationaler Schulleistungstudien angeschlossen hat. Gemeinsames Kennzeichen der publizierten Beiträge, die sich in ihren inhaltlichen Aussagen nicht sehr unterscheiden, ist eine neue Sicht auf Jungen als „schwaches Geschlecht“ und als Verlierer im Bildungssystem. Zudem ist die Debatte um Jungen und

1 Die Stellungnahme des BJK „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs“ lässt sich abrufen unter: www.bundesjugendkuratorium.de.

2 Expertise des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS 2008).

Bildung mit den Diskursen über „Gewalt“ und „Einwanderung“ verschränkt.³ In verschiedenen Beiträgen wird darüber hinaus das Mediennutzungsverhalten von Jungen unmittelbar mit ihren schlechteren Leistungen in der Schule in Verbindung gebracht.

Als ein markantes Erklärungsmuster, insbesondere für das schlechtere Abschneiden von Jungen im Bildungssystem, wird in der medialen Debatte die These einer Feminisierung der Pädagogik vertreten. Abgestellt wird auf die Dominanz von Pädagoginnen und Lehrerinnen im Elementar- und Primarbereich, die dazu führe, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den besonderen Erfordernissen von Jungen nicht gerecht würden. Begründet wird diese Einschätzung zum Beispiel mit den Argumenten, Jungen wollten sich in ihrem Verhalten mehr beweisen, sich auch über körperliche Leistungen ausdrücken⁴ und könnten diese Bedürfnisse im Kontext einer feministisch inspirierten Reformpädagogik⁵ nicht ausleben. Daher seien Geschlechterdifferenzen nicht länger zu nivellieren oder zu leugnen oder gar Männlichkeit negativ zu bewerten, vielmehr gehe es darum, die Jungen bei der Suche nach männlicher Identität zu unterstützen. Denn vor allem das Fehlen konstruktiver Rollenvorbilder in der Person von Erziehern oder Lehrern – oder auch fehlende Väter infolge von Trennungen der Eltern – fordere bei Jungen eine Betonung der Macho-Rolle heraus. Dies träte besonders augenfällig bei Jungen aus Familien mit Migrationsgeschichte in Erscheinung, die in der Hierarchie der schulischen Bildungsverlierer am schlechtesten abschneiden.⁶

In der medialen Thematisierung der Schul-, Leistungs- und gesellschaftlichen Anpassungsprobleme der jungen Generation und hierbei insbesondere der Jungen, das zeigt die Diskursanalyse, sind zudem Handlungsaufforderungen an die Politik eingewoben, den Umbau des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssystems zu beschleunigen und unter dem Primat der erforderlichen Zukunftssicherung Deutschlands⁷ auszugestalten.

Klaus Waldmann

ist Bundestutor der Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, Berlin. E-Mail: waldmann@politische-jugendbildung-et.de

Offensichtlich ist, dass der mediale Diskurs einem bipolaren Muster der Zweigeschlechtlichkeit folgt und unter Bezug auf ein scheinbar klar konturiertes Bild der beiden Geschlechter zu eindimensionalen Aussagen gelangt, die hinter der Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit zurückbleiben. Allein die Zuordnung von Kompetenzen und Fähigkeiten als „weiblich“ und „männlich“ macht dies deutlich. Das dominante

3 DISS 2008.

4 Die tatsächlichen oder vermeintlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden im medialen und wissenschaftlichen Diskurs häufig vereinfachend mit biologistischen Ursachen in Verbindung gebracht. Vgl. dazu einerseits die Verschränkung des Bildungsbenachteiligungsdiskurses von Jungen mit biologistischen Argumentationen, wie in der Analyse des DISS 2008 aufgezeigt, und andererseits die Kritik an der Vereinfachung der vermeintlichen und tatsächlichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf biologische Ursachen bei Rohmann 2009, 21.

5 DIE ZEIT 2002, 23.

6 Für Schulabschlüsse vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 11 f. sowie Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) e.V. 2009. Für Jugendliche ohne Schulabschluss vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 2009; Kregel u.a. 2009.

7 vbw 2009, 9.

Sprechen von „den“ Jungen und von „den“ Mädchen wird der Vielfalt von Lebenswirklichkeiten von Jungen und Mädchen nicht annähernd gerecht.

Forschungsbefunde zu Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen im System der Bildung, Betreuung und Erziehung

Der Mediendiskurs bezieht sich häufig auf Befunde empirischer Forschung, die als belastbare und unabwiesbare Datengrundlage herangezogen werden. Insbesondere die im Rahmen von Schulleistungsstudien erhobenen und u.a. in Bildungsberichten präsentierten Daten werden in der publizistischen Debatte mit weiteren Phänomenen des Verhaltens bzw. des Erwachsenwerdens in Verbindung gebracht und auf der Grundlage von gesellschaftlich virulenten Geschlechterbildern interpretiert. Dabei ist fraglich, ob die Befunde empirischer Forschung jene Eindeutigkeit der Bewertung von Daten zulassen, die der mediale Diskurs suggeriert. Am Beispiel einiger Ergebnisse der Bildungsforschung kann diese Problematik im Folgenden veranschaulicht werden.

Gibt es eine eindeutige Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem?

Zahlreiche Datensätze geben Auskunft über geschlechterbezogene Ungleichheiten insbesondere im Bildungssystem. Sie vermitteln an vielen Stellen ein eindeutiges, bei genauerer Betrachtung aber doch ein weniger klar konturiertes Bild als vermutet. Mit den Daten aus dem zweiten nationalen Bildungsbericht lassen sich deutliche Disparitäten zwischen Mädchen und Jungen belegen; die Autorengruppe Bildungsberichterstattung kommt dann auch zu dem Schluss: „Mädchen und junge Frauen werden im Bildungssystem immer erfolgreicher.“⁸ Demgegenüber werden bei der Gruppe der Jungen neue Problemlagen betont. Ihre Bildungsbenachteiligung zeigt sich in ganz unterschiedlichen Phasen der Bildungskarriere. Als ein Aspekt geschlechtsspezifischer Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen erweist sich der Zeitpunkt der Einschulung; Mädchen werden häufiger vorzeitig und weniger häufig verspätet eingeschult als Jungen.⁹ Außer in der Grundschule haben Schüler gegenüber Schülerinnen in allen Jahrgangsstufen eine höhere Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen.¹⁰ Mehr Jungen (9 %) als Mädchen (5 %) verlassen die Hauptschule ohne Abschluss.¹¹ Deutlich mehr Mädchen (36 %) als Jungen (28 %) schließen die allgemeinbildende Schule mit dem Abitur ab.¹²

Diese vermeintliche Eindeutigkeit bzw. genauer die Verallgemeinerbarkeit dieser punktuellen Belege zu schulischen Bildungsungleichheiten zulasten der Jungen wird bei differenzierter Betrachtung an vielen Stellen brüchig: Zwar ist nachgewiesen, dass Mädchen

8 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 11.

9 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 59 u. 219, Tab. C4-3A; vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung (2006).

10 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 70.

11 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 90 u. 274, Tab. D7-6A (Zahlen nur für deutsche Jugendliche).

12 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 274, Tab. D7-6A (Zahlen nur für deutsche Jugendliche).

gegenüber Jungen im Grundschulalter einen Vorsprung in der Lesekompetenz haben, zugleich allerdings haben weitere Studien ergeben, dass sich dieser Leistungsvorsprung der Mädchen zwischen 2001 und 2006 nahezu halbiert hat.¹³ Interessanterweise wird in diesem Zusammenhang der durchschnittliche Entwicklungsvorsprung von Mädchen gegenüber gleichaltrigen Jungen kaum diskutiert, der in der Vorpubertät noch deutlicher sichtbar wird als in der frühen Kindheit.¹⁴ Beleuchtet man Geschlechterdifferenzen im Elementarbereich des Bildungswesens, so gibt es keine geschlechterbezogenen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und keine uneingeschränkten Belege für Entwicklungsunterschiede zugunsten der Mädchen im Kindergartenalter.¹⁵ Für höhere Altersgruppen lässt sich zudem nachweisen, dass Schüler beispielsweise ausgeprägtere mathematische Kompetenzen haben als Schülerinnen. Hier erreichen sie im Sekundarbereich im Vergleich der OECD-Länder (in 23 von 30) signifikant bessere Leistungen als Mädchen, wobei Deutschland im OECD-Durchschnitt liegt.¹⁶ Ebenfalls werden Jungen häufiger als Mädchen als hochbegabt diagnostiziert.¹⁷ Im Hinblick auf die bereits skizzierten geschlechtsspezifischen Ungleichheiten beim Hauptschulabschluss ist zudem festzuhalten, dass ein großer Teil der jungen Männer den Schulabschluss nachholt, denn im Alter von 22 Jahren haben nur noch rund 2 % der Frauen und 3 % der Männer keinen Schulabschluss, wie einschlägige Studien zeigen.¹⁸

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Befunde sich als weniger eindeutig erweisen als dies die Medien suggerieren und als es den öffentlichen Stereotypen und Bildern über „schlaue Mädchen“ und „dumme Jungen“ entspricht. Vielmehr bedienen sich die Medien bestimmter Aspekte aus einem breiten Fundus an empirischen Daten, die eine ganz unterschiedliche Stoßrichtung in der Argumentation erlauben: Je nach Indikator, über den man „Bildungsbenachteiligung“ misst, erweist sich die Befundlage als vielschichtig. Je nachdem, worauf man bei der Fülle an Aspekten das Augenmerk richtet, zeigt sich ein mitunter sehr vielfältiges Bild im Hinblick auf das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht.

Fast entscheidender als die vielschichtigen Befunde ist, dass bei der Sichtung von Forschungsergebnissen zur Situation von Jungen und jungen Männern „eine Diskrepanz feststellbar [ist] zwischen der zunehmenden Thematisierung von als problematisch empfundenen Phänomenen (häufig betont werden etwa schlechteres Abschneiden bei schulischen Leistungen oder jugendkulturelle Auffälligkeiten) und dem Fehlen entsprechender theoretischer und empirischer Studien, die einen fundierten Interpretationshintergrund für diese Phänomene bieten könnten“¹⁹. Selbst wenn also an vielen Punkten deutliche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern nachweisbar sind, die an zentralen Stellen zulasten der Schüler gehen, fehlen geeignete und tragfähige Interpretationsfolien, die den Disparitäten erklärend zugrunde gelegt werden könnten.

13 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 86.

14 Siehe hierzu Fn. 4.

15 vbw 2009, 65 ff.

16 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 86.

17 Stamm 2008, 106–124.

18 Solga/Dombrowski 2009, 32.

19 King/Flaake 2005, 9.

Diese Einschätzung gilt nicht nur in Bezug auf die Bildungs-, sondern auch hinsichtlich der Jugendforschung. Obwohl zahlreiche Studien vorliegen und in den vergangenen Jahren umfangreiche Debatten in der Adoleszenzforschung geführt wurden, fehlt es an Studien, die explizit jene Prozesse bei Jungen und jungen Männern untersuchen, „über die sich in Sozialisations- und Bildungsprozessen der Adoleszenz geschlechtsbezogene Orientierungs- und Verhaltensmuster vermitteln und ausgestalten“.²⁰ Koch-Priewe u. a. stellen in einem Überblick zum Stand der Forschung fest, „dass bislang fast ausschließlich Studien vorliegen, in denen auf Teilaspekte des Junge-Seins bzw. auf einzelne Lebensbereiche von Jungen fokussiert wird, in denen Jungen Mädchen kontrastierend gegenüber gestellt werden und in denen Jungen als Problem thematisiert werden“²¹.

Gibt es eine Benachteiligung von Jungen beim Übergang in das Berufsbildungssystem und in den Beruf?

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten lassen sich ebenfalls beim Übergang in das Berufsbildungssystem und in den Beruf nachweisen. Auch hier erweisen sich die empirischen Befunde als heterogen. Im Unterschied allerdings zum allgemeinbildenden Schulsystem deuten sie hier auf einen Vorsprung der Jungen bzw. jungen Männer hin.

Beim Übergang von der Schule in den Beruf gibt es bedeutsame geschlechterbezogene Unterschiede. Diese zeigen sich beispielsweise in der Wahl der Berufsausbildungsgänge. Prägnant sind die Differenzen bei den „medizinisch- und pharmazeutisch-technischen Assistenzberufen“ und bei „Erzieher/innen/Kinderpfleger/innen“, die zu sehr großen Teilen von jungen Frauen gewählt werden. In den „Wirtschaftsinformatikberufen“ ist das Verhältnis hingegen nahezu umgekehrt.²² Zudem konzentrieren sich Jungen, insbesondere aber Mädchen bei ihrer Berufswahl auf ein kleines Spektrum der anerkannten Ausbildungsberufe. „Im Jahr 2008 fanden sich 75,8 Prozent aller weiblichen Ausbildungsanfänger in nur 25 Berufen wieder. [...] Bei den jungen Männern entfielen auf die 25 am häufigsten von männlichen Jugendlichen gewählten Berufe 59,6 Prozent aller männlichen Ausbildungsanfänger“.²³ An dieser Stelle der Bildungs- und Ausbildungskarriere scheinen Jungen damit besser aufgestellt zu sein.

Ein relativer Erfolg junger Männer beim Übergang in das Berufsbildungssystem lässt sich auch daran festmachen, dass sie häufiger in dualen Ausbildungsgängen anzutreffen sind, die besser vergütet werden als die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge, in denen der Anteil von jungen Frauen überwiegt.²⁴ Zudem ist nachgewiesen, dass junge Frauen mit einem Realschulabschluss mehr Probleme haben, einen Platz im Ausbildungssystem zu finden als junge Männer mit gleichem Abschluss. Die Quote der jungen Männer mit

²⁰ King/Flaake 2005, 10.

²¹ Koch-Priewe u.a. 2009, 13.

²² Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 11 f., 281, Tab. E3-2A.

²³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009, 11–13. Die ersten fünf Plätze der bevorzugten Ausbildungsberufe bilden bei den jungen Frauen: 1. Kauffrau im Einzelhandel, 2. Bürokauffrau, 3. Verkäuferin, 4. Friseurin, 5. Medizinische Fachangestellte; bei den jungen Männern: 1. Kraftfahrzeugmechatroniker, 2. Industriemechaniker, 3. Kaufmann im Einzelhandel, 4. Koch, 5. Elektroniker (ebd., 13).

²⁴ Solga/Dombrowski 2009, 19.

Realschulabschluss im Übergangssystem beträgt 29 %, die der jungen Frauen hingegen 37 %.²⁵ Das bedeutet, mehr junge Frauen als junge Männer mit höheren Abschlüssen sind im Übergangssystem, wobei insgesamt betrachtet der Anteil junger Männer mit 57 % höher liegt.²⁶ Das DJI-Übergangspanel stellt zudem heraus, dass sich der Unterschied in der Ausbildungsbeteiligung zwischen Mädchen und Jungen zuungunsten der Mädchen von 2004 bis 2006 vergrößerte.²⁷ Ebenfalls zeigt das Panel, dass Jungen mit Hauptschulabschluss trotz schlechterer schulischer Voraussetzungen bessere Chancen als Mädchen haben, ohne Zwischenschritte eine Berufsausbildung zu beginnen.²⁸

Welche Auswirkungen die Berufswahlentscheidungen für die Gestaltung des künftigen Lebens der Mädchen bzw. jungen Frauen und Jungen bzw. jungen Männer haben, kann erst nach einer Analyse der Perspektiven der jeweiligen Ausbildungsberufe in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft genauer eingeschätzt werden. Hinsichtlich der zukünftig erwartbaren Einkommenshöhen verweist die hier skizzierte Verteilung bereits aktuell auf einen Vorsprung der männlichen gegenüber den weiblichen Auszubildenden.

Die empirisch belegten Ungleichheiten an verschiedenen Stellen in der Bildungsbiografie von Jungen und Mädchen, das schlechtere Abschneiden von Jungen an spezifischen Punkten des Bildungssystems und ihr besseres Abschneiden in wesentlichen Aspekten des Ausbildungssystems sind im Hinblick auf ihre Ursachenbündel erklärungsbedürftig. Hierfür erscheint es notwendig, die strukturellen, kulturellen sowie die subjektiven Faktoren in ihrem Zusammenspiel genauer zu bestimmen, die die Leistungsunterschiede, Bildungsverläufe und eingeschlagenen Berufswege bedingen. Auch gilt es gleichzeitig, die Hindernisse zu identifizieren, die junge Menschen beiderlei Geschlechts in der Entfaltung ihrer Lebensmöglichkeiten einschränken.

Weiterhin wäre zu untersuchen, ob der in Teilen belegte Vorsprung der Mädchen und jungen Frauen innerhalb des Bildungssystems in späteren Lebensabschnitten auch eingelöst werden kann, ob also bessere Leistungen und höhere Abschlüsse zukünftig zu entsprechenden beruflichen Karrieren führen. Bei der Bewertung dieser Entwicklungen ist beispielsweise zu berücksichtigen, wie sich der Übergang in die Elternschaft auf die berufliche Biografie und den realisierten beruflichen Status von jungen Frauen und jungen Männern auswirkt. Gegenwärtig zeigt sich hier, dass Frauen häufiger pausieren und durch längere Unterbrechungen ihrer Erwerbstätigkeit selbst bei höherer (Ausgangs-) Qualifikation mit geringerem Einkommen und verminderten Aufstiegschancen in ihrer weiteren Berufskarriere rechnen müssen.²⁹

25 Baethge u.a. 2007, 46 f.

26 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 322, Tab. H3-6A.

27 BMBF 2008, 22.

28 BMBF 2008, 41.

29 BMBF 2007, 212; vgl. auch der durchgängig höhere Anteil von Männern an der Erwerbsbeteiligung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 337, Tab. I2-3A).

Schulische Bildung und Geschlecht: Ein unmittelbarer Zusammenhang?

Zahlreiche Studien, die die Argumentationsgrundlage im Diskurs zu den „dummen Jungen“ bilden, lenken aus Sicht des BJK den Blick zu sehr auf das Schulsystem und auf das Merkmal Geschlecht. Sie konzentrieren sich insbesondere darauf, die gemessenen Schulleistungen und Kompetenzen mit der Kategorie Geschlecht in Beziehung zu setzen. Bereits eine kursorische Sichtung der Befunde macht hingegen deutlich, dass das Konzept der „geschlechtsspezifischen Bildungsbenachteiligung“ hinterfragt werden muss, da mit diesem Konzept ein impliziter Vorwurf an das Schulsystem verbunden ist. Dabei wird vernachlässigt, dass die Konstruktion und Inszenierung von Männlichkeit und Weiblichkeit längst vor der Schulzeit, etwa in der Familie und in Kindertageseinrichtungen, und zudem schulbegleitend in den Medien oder auch unter Gleichaltrigen stattfindet.

Zugleich verdeutlichen die empirischen Daten zwar, dass es durchaus einen Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung, schulischem Bildungserfolg und Geschlecht gibt. Doch ist die Kategorie Geschlecht nicht unabhängig von ihrer Wechselwirkung mit anderen Kategorien zu betrachten. In zahlreichen Studien wird deutlich herausgearbeitet, welchen Einfluss die Faktoren soziale Herkunft und Ethnizität auf die schulischen Bildungschancen haben. Nach Erkenntnissen der Bildungsforschung wiederholen beispielsweise sowohl Schüler als auch Schülerinnen ausländischer Staatsangehörigkeit eine Klasse häufiger und verlassen die Schule doppelt so oft ohne Hauptschulabschluss wie solche mit deutscher Staatsangehörigkeit.³⁰ Viele Befunde weisen darauf hin, dass die Migrationsgeschichte (bezogen auf spezifische Herkunftsgruppen) als Unterscheidungskriterium in der Bildungsbeteiligung eine prominentere Rolle spielt als das Geschlecht.³¹ Bei einer Verschränkung von Ungleichheitsfaktoren wie Ethnizität, soziale Herkunft und Alterszugehörigkeit zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. der Gruppe der Mädchen größer sind als die Unterschiede zwischen „den“ Jungen und „den“ Mädchen.³² Durch die starke, auch wissenschaftliche Fokussierung auf den Faktor Geschlecht treten andere, zum Teil bedeutsamere Disparitäten oder Benachteiligungsfaktoren in den Hintergrund, die in den Daten ebenfalls zum Ausdruck kommen. Eine breiter ausgerichtete Analyse und eine der Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit gerechter werdende politische Rahmung wäre dieser Thematik dienlicher, als die in der Debatte vorherrschende Konzentration auf das Merkmal Geschlecht. Denn neben den deutlichen Unterschieden nach Geschlecht auf unterschiedlichen Stufen des Bildungs- und Ausbildungssystems und einigen empirischen Belegen für die These einer Bildungsbenachteiligung von Jungen lassen sich in einer zweiten Bewertung der Daten weitere Differenzierungen aufzeigen, die in der pädagogischen und politischen Debatte nicht länger vernachlässigt werden dürfen.

30 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 70 u. 90.

31 Solga/Dombrowski 2009.

32 Stamm 2008; Solga/Dombrowski 2009.

Geschlechterrollen in strukturellen und kulturellen Kontexten reflektieren und entgrenzen

In der weiteren Debatte kommt es aus der Sicht des BJK darauf an, das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren in bildungsbiografischen Prozessen zu untersuchen und danach zu fragen, an welchen Stellen und in Verbindung mit welchen Mechanismen beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen Prozesse der Exklusion oder Inklusion in Gang gesetzt werden.

Hierzu ist es erforderlich, den Diskurs um die Bildungsbenachteiligung von Jungen im Bildungssystem in einem breiteren strukturellen und kulturellen Kontext zu verorten und zudem Geschlechterdifferenzen nicht als immer schon gegebene, lediglich zu dokumentierende Unterschiede, sondern als veränderliche und gesellschaftlich immer wieder hergestellte Unterscheidungen aufzufassen. Bereits bestehende erste Ansätze einer differenzierteren Herangehensweise in Theorie und Praxis³³ sollten fortgeführt werden, um weitere Erkenntnisse und Erfahrungen zu sammeln. Das BJK geht dazu ausführlich in seiner Stellungnahme auf den strukturellen Kontext von Geschlechterrollen sowie Geschlechterrollen und Bildungsbeteiligung in kulturellen Kontexten ein.

Ziel der Debatte muss es sein, den Blick weg von der dichotomen Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Jungen und Mädchen, als Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte, verstärkt auf die Komplexität individueller Bildungsbiografien und die jeweils spezifischen kulturellen und strukturellen Kontexte zu lenken.

Anregungen für die weitere politische Debatte – Handlungsempfehlungen

Ansprüche des Gender Mainstreamings umsetzen und zu einem Managing Diversity weiterentwickeln!

Mit Gender Mainstreaming liegt ein Handlungsansatz vor, der es ermöglicht, mit der im Diskurs um die Bildungsbenachteiligung von Jungen diskutierten Problematik kompetent und zielführend umzugehen. Dies bedeutet, Aktivitäten, Handlungsmuster und Strukturen in den schulischen und außerschulischen Bereichen des Bildungssystems daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie geeignet sind, die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen zu fördern. Voraussetzung zur Realisierung dieses Ansatzes ist die Sensibilisierung der Akteure für Ungleichheiten, die durch das Bildungssystem, gesellschaftliche Strukturen sowie kulturelle Traditionen ausgelöst und die von den Akteuren selbst mit erzeugt werden. Da die Ungleichheiten in den Bildungsbiografien aber durch vielfältige, miteinander verschränkte Faktoren bedingt sind, muss das Konzept Gender Mainstreaming um den Ansatz eines „Managing Diversity und Gender“ erweitert wer-

³³ Z.B. setzt das bundesweite Projekt „Neue Wege für Jungs“ vor allem bei der Erweiterung stereotyper Männlichkeitsbilder und damit bei der Eröffnung einer größeren Vielfalt von Lebensentwürfen für Jungen an.

den, um zu grundlegenden, diversitätsgerechten Veränderungen im schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsbereich zu kommen.

Durch die Erfolge der Mädchenförderung ermutigen lassen!

Die Erfolge der Schülerinnen im Bildungssystem in den vergangenen Jahrzehnten sind als Ermutigung zum Abbau von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten zu betrachten. Trotz beharrlicher Disparitäten im Bildungssystem, zum Beispiel nach sozialer Herkunft, belegen die Forschungsergebnisse auch, dass offensichtlich mit entsprechenden pädagogischen Konzepten und einer Förderung durch bildungs- sowie durch kinder- und jugendpolitische Maßnahmen geschlechterbezogene Ungleichheiten veränderbar sind. Diese Erfolge ermutigen zur Erarbeitung von innovativen pädagogischen Konzepten, die Jungen *und* Mädchen individuell stärken und ihre Optionen erweitern.

Über die These der Feminisierung der Pädagogik hinausdenken!

Ein zentrales Erklärungsmuster im medialen Diskurs über die schlechteren Schulleistungen von Jungen ist die These der Feminisierung pädagogischer Handlungsfelder, insbesondere im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule, sowie des Fehlens männlicher Bezugspersonen in der Erziehung. Sicherlich sollte der Männeranteil in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Sinne einer Geschlechterpolitik und in Hinblick auf die Präsenz unterschiedlicher Rollenmodelle und Lebensformen deutlich ausgebaut werden. Jedoch ist sehr zweifelhaft, ob allein durch eine Vergrößerung des Männeranteils am pädagogischen Personal das Problem der strukturellen Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen gelöst werden kann.

Männer als Vorbilder nehmen! Welche Männer als Vorbilder?

Der Vorschlag einer Erhöhung des Anteils der Männer in den verschiedenen Bereichen des Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung wird u.a. mit der These begründet, dass es für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und für ihr Erwachsenwerden wichtig und förderlich ist, auch mit männlichen Vorbildern und Rollenmodellen konfrontiert zu sein, diese zu erleben und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Diese Forderung wirkt unmittelbar plausibel. Doch wird bislang noch kaum danach gefragt, *welche* Vorstellungen von Männlichkeit in diesen Rollenmodellen repräsentiert werden sollen bzw. welche Anforderungen an die neue Männerrolle durch gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen bestehen. Es ist eine breite Diskussion über eine neue Männlichkeit im Kontext vielfältiger sozialer Prozesse und gesellschaftlicher Anforderungen nötig, die über eine eindimensionale Forderung nach einer rein quantitativen Erhöhung der Lehrerquote bzw. des männlichen pädagogischen Personals hinausreicht.

Konzepte einer differenzierten und subjektorientierten Förderung nutzen!

Die Forderung nach mehr Förderung von Jungen gegenüber Mädchen, deren Benachteiligung im Bildungssystem bislang überbetont worden sei, blendet aus, dass geschlechtsbezogene Benachteiligungen sich bereichsspezifisch und nicht pauschal auswirken und ungünstige Leistungsbilanzen beispielsweise in der Schule von Effekten der Milieuzugehörigkeit und der Migrationsgeschichte, aber auch von geschlechtsbezogenen Berufsentscheidungen, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Erwachsenenleben und Problemen der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit überlagert sind.

Eine Förderung von Jungen und Mädchen zur Verbesserung ihrer Lebens- und Berufschancen muss sich deshalb in erster Linie an einer Subjektperspektive, also der Frage: „Was braucht welches Mädchen / Was braucht welcher Junge?“ orientieren – nicht an Zuschreibungen zur Gruppe „der Jungen“ oder „der Mädchen“.

Geschlechtsspezifische Selektion im Berufswahlverhalten überwinden!

Trotz deutlicher Veränderungen in der Arbeitswelt und Reformen im Bereich der Ausbildungsberufe lassen sich bei den Berufswahlentscheidungen von Mädchen und Jungen geschlechtsspezifische Muster erkennen. Vor dem Hintergrund des Wandels zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft und den damit verbundenen Veränderungen in Hinblick auf die künftige Qualifikationsstruktur ist es dringend erforderlich, zum einen strukturelle Hürden abzubauen und zum anderen die persönlichen Orientierungen bezogen auf ein breites Spektrum von Berufen zu erweitern. Projekte wie der „Girls' Day“ und „Neue Wege für Jungs?!“ sind zu verstärken und auszubauen. Die Zugangsmöglichkeiten für Jungen und Mädchen zu unterschiedlichen Ausbildungsgängen sind gleich zu gestalten. In diesem Kontext geht es darum, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der an den Berufswahlprozessen beteiligten Institutionen wie Schule, Berufsberatung, Kammern und Verbände, aber auch die Eltern in Hinblick auf die Mechanismen geschlechtsspezifischer Berufswahlprozesse zu sensibilisieren. Gleichzeitig gilt es, strukturelle Hindernisse abzubauen, um gleichwertige und zukunftsfähige Berufsperspektiven für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu eröffnen.

Bildungs-, Kinder- und Jugend(hilfe)forschung ausbauen!

Das BJK regt weitere Untersuchungen zum Zusammenspiel von ethnizierenden und sozial-stereotypisierenden, geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Rollenbildern an, die in der Gesellschaft und im Speziellen in der Schule, in den Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sowie im Berufsausbildungssystem an Kinder und Jugendliche herangetragen werden. Hier ist insbesondere in den Blick zu nehmen, inwiefern bestimmte Zuschreibungen den schulischen Bildungserfolg beeinflussen. Zudem muss empirisch untersucht werden, wie das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte auf unterschiedlichen Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems Geschlechterstereotype und Schulerfolge von Mädchen und Jungen beeinflusst.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld.
- Baethge, M./Solga, H./Wiek, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Berufsbildungsbericht 2009, Bonn/Berlin.
- DIE ZEIT (2002): Die neuen Prügelknaben. Nr. 31, 25.07.2002.
- Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) (2008): Der Diskurs zur Bildungsbenachteiligung von Jungen. Eine Diskursanalyse im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI). Unveröffentlichte Expertise. München.
- King, V./Flaake, K. (Hrsg.) (2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a.M.
- Koch-Priewe, B./Niederbacher, A./Textor, A./Zimmermann, P. (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen, Wiesbaden.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Krekel, E. M./Ulrich, J. G./BiBB (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten, Berlin.
- Rohrmann, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Eine Expertise im Auftrag des DJI, München.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Stamm, M. (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 11. Jg., Heft 1, S. 106–124.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Aktionsrat Bildung. Jahresgutachten 2009, Wiesbaden.

Neuerscheinung

Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis

Herausgeben von Josef Faltermeier

2009, 196 Seiten, kart., 18,20 €, für Mitglieder des Deutschen Vereins 13,70 €
ISBN 978-3-7841-1953-3

Reihe Jugend und Familie (J 8)

Seit Jahren liegt die Zahl der jungen Menschen, die die Schule verweigern, auf hohem Niveau: schätzungsweise 500.000 bundesweit. Dass dabei der Anteil der Jungen relativ hoch ist, liegt allein an deren auffälligerem Protestverhalten. Mädchen sind nicht weniger betroffen, wählen jedoch eher passive, also unauffälligere Formen des Rückzugs. Dies hat Folgen: Ein nicht unerheblicher Teil der Schulverweigerungen mündet in Schulabbruch und unzureichender beruflicher Bildung. Laut Berufsbildungsbericht 2009 verlassen 8 % der Schüler/innen eines Abschlussjahrgangs die Schule ohne Abschluss und beinahe 20 % der Auszubildenden beenden die begonnene Lehre nicht und steuern damit schon früh auf Arbeitslosigkeit zu.

Die Bundesregierung hat 2006 das ESF-Modellprogramm „Schulverweigerung – die 2. Chance“ aufgelegt. In der Modellphase bis 2008 wurden die über 3.000 jungen Menschen, die in das Programm eingebunden waren, sowie die über 70 Standorte ausführlich evaluiert. So konnten auf der Grundlage neuer Erkenntnisse wirksame Ansätze gegen Schulverweigerung entwickelt und umgesetzt werden. Der Band gibt einen umfassenden Überblick über die empirischen Ergebnisse des Bundesmodellprogramms und über die Schlussfolgerungen, die sich hieraus für das Bildungswesen in Deutschland und auf kommunaler Ebene ergeben.

Zudem stellt die Publikation neue Forschungsergebnisse zur Schulverweigerung vor, unter anderem zu ihrem Verhältnis zu Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund der Jugendlichen. Schließlich werden zur Nachahmung Best-practice-Modelle präsentiert, die in besonderer Weise den Anspruch zeitgemäßer Pädagogik im Umgang mit Schulverweigerung einlösen.

Bestellungen für Mitglieder des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. direkt bei:

Cornelsen Verlagskontor, Herrn Thomas Ulber, Tel. (05 21) 97 19-121,
Fax (05 21) 97 19-206, E-Mail: thomas.ulber@cvk.de

Bestellungen für Nichtmitglieder und den Buchhandel direkt bei:

Lambertus-Verlag GmbH, Postfach 1026, 79010 Freiburg,
Tel. (07 61) 36825-0, Fax (0761) 368 25-33, E-Mail: info@lambertus.de

Besuchen Sie auch unseren **Online-Buchshop**: <http://verlag.deutscher-verein.de>



Deutscher Verein
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
Tel. (030) 629 80-0, Fax (030) 629 80-1 50
E-Mail: hally@deutscher-verein.de

Mädchen als Gewalttäterinnen – Medienhype oder Herausforderung für die Jugendhilfe?

Weder Dramatisierungen noch Verharmlosungen des Phänomens „Mädchengewalt“ sind geeignet, dessen Relevanz im Rahmen der Jugendhilfe zu beurteilen, und quantifizierende Argumente erweisen sich sowohl vor dem Hintergrund der Opfer- als auch der Täterinnenperspektive als unzulänglich. Ein Blick auf die Merkmale und Lebensbedingungen der Gewalttäterinnen sowie auf den subjektiven „Sinn“, den Gewalt für gewalttätige Mädchen hat, erschließt, dass Mädchengewalt eine Herausforderung für die Jugendhilfe ist.

Seit Jahren erregen immer wieder Schlagzeilen zur zunehmenden Jugendgewalt großes Aufsehen. Auch körperliche Übergriffe durch Mädchen und junge Frauen werden in den Medien, in Zeitungen und Zeitschriften sowie in Fernseh- und Hörfunksendungen immer häufiger aufgegriffen. Titel wie: „16-jährige Mädchen schlagen Frau krankenhaushausreif“ (Berliner Morgenpost, 13.4.2010), „Mädchen schlagen 17-jährige im Beisein ihrer Mutter“ (op-online, 29.1.2010), „14-jährige Mädchen schlagen sich“ (Schwäbische Post, 14.4.2010) sind keine Seltenheit im Mediengeschehen und vermitteln geradezu den Eindruck von „Normalität“. Auffallend ist lediglich, dass z.T. das Alter, immer aber das Geschlecht bereits in der Überschrift hervorgehoben werden – ein Hinweis darauf, dass es durchaus erwähnenswert erscheint, dass Gewalt durch *weibliche* Kinder und Jugendliche begangen wird. Deutlicher wird auf diese Tatsache hingewiesen, wenn bei „Stern-TV“ getitelt wird „Immer mehr Mädchen schlagen brutal zu – Letzter Ausweg Staatsanwalt?“ (27.2.2010) oder wenn Spiegel Online unter der Schlagzeile: „Lidstrich und Leberprellung“ schreibt: „Gewalt ist keine Frage des Geschlechts, auch Mädchen lassen bei Konflikten zunehmend die Fäuste sprechen.“ Das Thema Mädchengewalt hat Konjunktur – sowohl aufgrund von spektakulären Einzelfällen als auch unter einer dramatisierenden, auf die Entwicklung weiblicher Jugendgewalt gerichteten Perspektive.

Werden die medialen Darstellungen zur Mädchengewalt einerseits als aufrüttelnd und alarmierend wahrgenommen, insbesondere weil ein solches Verhalten nicht mit den geläufigen Weiblichkeitsbildern übereinstimmt, so finden sich auf der anderen Seite Beschwichtigungsversuche: Körperliche Gewalt durch weibliche Jugendliche sei kein gravierendes gesellschaftliches Problem und erfordere keine spezifische Beachtung. Diesen quantifizierenden Argumenten, die einerseits Mädchengewalt als zunehmendes, andererseits als marginales Problem darstellen, und deren Bedeutung wird im nächsten Abschnitt nachgegangen. Der anschließende Teil befasst sich mit individuellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen von Mädchengewalt und wirft die Frage nach deren Relevanz für Forderungen nach einer Geschlechterdifferenzierung in der Praxis der Jugendhilfe auf, der im Absatz „Weiblichkeit und Jugendgewalt“ weiter nachgegangen wird. Im letzten Abschnitt werden Schlussfolgerungen aus den vorhergehenden Absät-

zen im Hinblick auf Erwartungen an die Jugendhilfe und deren Aufgaben im Umgang mit dem Thema Mädchengewalt formuliert.

Die Datenlage zur Mädchengewalt – kein Grund zur Aufregung?

Nach den Daten der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) sind im Jahr 2008 insgesamt 26.277 Mädchen und junge Frauen unter 21 Jahren wegen Körperverletzungsdelikten als tatverdächtig registriert worden, wobei sie unter der Kategorie der leichten vorsätzlichen häufiger als unter der der gefährlichen schweren Körperverletzung auftreten.¹ In der zeitlichen Entwicklung zeigt sich in den letzten zehn Jahren ein deutlicher Anstieg der weiblichen Tatverdächtigen im Deliktfeld Körperverletzung: Kamen 1999 auf 100.000 der 8- bis 21-jährigen weiblichen deutschen Wohnbevölkerung² noch 249,1 Tatverdächtige, so sind es 2008 bereits 449,4. Auch hier ist der Anstieg bei der leichteren Deliktform ausgeprägter als bei der schwereren.

Der Abstand zwischen den Geschlechtern hat sich bei den Körperverletzungsdelikten in der letzten Dekade verringert: Kamen 1999 auf eine weibliche Jugendliche noch 5,2 männliche, so sind es 2008 nur noch 4,2.³ Gleichwohl ist der Anteil der weiblichen Tatverdächtigen im Deliktfeld Körperverletzung an allen unter 21-jährigen Tatverdächtigen deutlich geringer als der der männlichen: Die Relation liegt 2008 bei 18 % zu 82 %. Auch unter den Mehrfach- und Intensivtätern sind weibliche Jugendliche seltener vertreten als männliche.

Kirsten Bruhns,
M.A., Pädagogin und
Dipl. Soziologin, ist Referen-
tin am Deutschen Jugend-
institut, München.
E-Mail: bruhns@dji.de

Nach den Daten der PKS lassen sich gegenüber dem medialen Diskurs zwei Feststellungen herausheben: Jugendgewalt ist immer noch überwiegend Jungengewalt, der Anteil der Mädchen ist relativ gering.⁴ Mädchen, die verdächtigt werden, Körperverletzungen begangen zu haben, fallen vor allem wegen leichter Delikte und selten mehrfach auf. Vor diesem Hintergrund erscheint die Behauptung, dass weibliche Gewalt „immer brutaler“ werde, fragwürdig.

Die Aussagekraft der PKS zur Entwicklung der Jugendgewalt ist nicht unbestritten. Da die Daten Auskunft über Jugendliche geben, die aufgrund von Anzeigen polizeilich registriert werden, wird gefragt, ob sie nicht eher etwas über die Anzeigebereitschaft

1 Vgl. hierzu und zu den folgenden PKS-Daten: Bundeskriminalamt 2009, Tabellen 20 und 40.

2 Ausländische Tatverdächtige bleiben unberücksichtigt, weil zu ihnen auch Personen zählen, die sich nur vorübergehend in Deutschland aufhalten bzw. nicht zur Wohnbevölkerung gehören und die Bezugsgröße „Wohnbevölkerung“ für diese Gruppe große Unschärfen beinhaltet.

3 Grundlage dieser Berechnung sind die Tatverdächtigenbelastungszahlen der PKS (Tabelle 40), die den Anteil von Tatverdächtigen auf 100.000 der altersgleichen Wohnbevölkerung berechnen.

4 Stärker noch als für Körperverletzungen gilt dies, wenn der Gewaltbegriff des Bundeskriminalamts zugrunde gelegt wird, unter den u.a. auch Delikte wie Raub, Vergewaltigung und Mord subsumiert werden.

der Bevölkerung⁵ sowie über Veränderungen in polizeilichen Ermittlungsverfahren und Registrierungsprozessen aussagen als über die tatsächliche Entwicklung der Gewaltkriminalität. Möglicherweise zeigt sich hier vor allem eine „Aufhellung des Dunkelfeldes“, also eine häufigere Einbeziehung von vormals nicht angezeigten Gewalttaten. Gleichwohl ergeben Opferbefragungen, dass bei Weitem nicht alle Gewalttäterinnen und Gewalttäter angezeigt werden.⁶ Mit anderen Worten: Es zeichnet sich nach wie vor ein relativ großes Dunkelfeld neben dem „Hellfeld“ der registrierten Gewaltkriminalität ab.

Dieses Dunkelfeld versucht die sozialwissenschaftliche und kriminologische empirische Forschung zu erhellen. Im Rahmen von – überwiegend an Schulen stattfindenden – Fragebogenerhebungen kommt sie zu deutlich höheren Anteilen von Gewalttäterinnen an allen weiblichen Befragten als die PKS bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung. Dazu tragen sowohl die unterschiedlichen Datengrundlagen – zum einen polizeiliche Ermittlungen, zum anderen Selbstberichte von Jugendlichen – als auch ein diffuserer Gewaltbegriff in den Forschungsarbeiten bei, unter den „Schubsen“ oder eine Ohrfeige, bei denen die Wahrscheinlichkeit einer Anzeige relativ gering ist, genauso fallen wie Rippen- oder Nasenbrüche. Wie in der PKS belegen aber auch empirische Studien, dass weibliche Jugendliche seltener Gewalt ausüben als männliche. Der Abstand zwischen den Geschlechtern unterscheidet sich nicht wesentlich: Kommen nach den Daten der PKS bei den Körperverletzungsdelikten auf eine weibliche vier männliche Jugendliche, so sind es in den meisten empirischen Erhebungen drei bis vier.⁷ Amtliche Daten, nach denen weibliche im Verhältnis zu männlichen Jugendlichen eher minder schwere Delikte begehen und sich unter ihnen weniger Mehrfachtäterinnen befinden, werden durch empirische Erhebungen bestätigt.⁸ Hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung weiblicher Jugendgewalt sind die Ergebnisse der relativ raren empirischen Längsschnitterhebungen uneinheitlich – teilweise belegen sie einen Anstieg, teilweise Stagnation und teilweise eine Abnahme von Gewalttätigkeit.⁹ Selbst wenn eine Zunahme bestätigt wird, ist sie nicht so dramatisch wie in der PKS.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Datenlage Erwartungen an eine exakte Beschreibung der „weiblichen Gewaltwirklichkeit“ nicht erfüllen. Es zeichnet sich jedoch ab, dass Mädchengewalt kein „Massenphänomen“ ist und dass Dramatisierungen mit Skepsis zu begegnen ist. Mädchengewalt darf aber auch nicht verharmlost werden. Selbst wenn – nach der PKS – Anzeigen wegen Körperverletzungen „nur“ in nahezu jedem fünften Fall weibliche Jugendliche betreffen oder wenn – nach einer Untersuchung von Leithäuser und Meng (2003) – jedes vierte Mädchen körperliche Gewalt ausübt, so ist zu berücksichtigen, dass in jedem Fall einerseits andere Kinder und Jugendliche physisch und psychisch gefährdet werden, andererseits aber auch die Täterinnen selbst

5 Hinweise darauf, dass über einen längeren Analysezeitraum die Anzeigebereitschaft der Bevölkerung bei Körperverletzungsdelikten gestiegen ist, liefern u.a. Köllisch/Oberwittler 2004 sowie Baier u.a. 2009.

6 Köllisch/Oberwittler 2004.

7 Baier u.a. 2009; Boers/Walburg 2007.

8 Vgl. u.a. Boers/Walburg 2007; Lösel/Bliesener 2003.

9 Fuchs u.a. 2009.

in ihren Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beeinträchtigt sein können. Hieraus ergibt sich ein Hilfe- und Unterstützungsbedarf, der Mädchengewalt zu einer Herausforderung für die Jugendhilfe macht. Ein genauerer Blick auf Risikofaktoren für die Ausübung von Gewalt durch weibliche Jugendliche vertieft diesen Eindruck.

Hintergründe von Mädchengewalt

Wissenschaftliche Befragungen von weiblichen Jugendlichen im Rahmen quantitativ angelegter Forschungsprojekte belegen Unterschiede zwischen Mädchen, die Gewalt ausüben, und Mädchen, die keine Gewalt anwenden. Die Selbstauskünfte der Befragten zur Gewaltausübung beruhen dabei in der Regel auf der Beantwortung der Frage, ob – und meist auch wie oft – im letzten, der Untersuchung vorausgehenden Jahr Gewalt gegen andere mit der Absicht, diese zu schädigen, ausgeübt wurde. Sie werden in Beziehung gesetzt zu Angaben zur Person und zu ihrer Lebenslage. Differenzierte Analysen zeigen, dass die im Folgenden beschriebenen Merkmale bzw. Lebenssituationen nicht unabhängig voneinander wirken. Es lassen sich also keine einzelnen herausragenden Merkmale identifizieren, die „hauptverantwortlich“ für Mädchengewalt sind. Vielmehr ergibt sich ein komplexes Gefüge von sich gegenseitig beeinflussenden individuellen, sozialen und strukturellen Bedingungen, die Risiken für die Entwicklung von Gewaltbereitschaft und -ausübung beinhalten:

- Individuelle Dispositionen und Merkmale, die bei Gewalt ausübenden Mädchen häufiger als bei nicht gewalttätigen vorkommen, wie beispielsweise hohe Erregbarkeit, mangelnde Impulskontrolle, geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eingeschränkte emotionale oder soziale Kompetenzen, entwickeln sich im Zusammenspiel von physiologischen Dispositionen und Einflüssen der sozialen Umwelt. Das heißt, sie entfalten ihre Wirkung auf das Verhalten und Handeln einer Person nicht unabhängig von Eindrücken und Erfahrungen in der Sozialisation, dürfen also nicht als wesenhafte oder unveränderlich biologische Tatsachen betrachtet werden.¹⁰
- Mädchen, die Gewalt ausüben, leben öfter als nicht gewalttätige Mädchen in problembelasteten Familien. Diese sind gekennzeichnet durch ein konfliktbelastetes Klima, durch sehr strenge und/oder inkonsistente Erziehungsstile und oftmals auch durch selbst erfahrene und beobachtete Gewalt.¹¹ Gewalt in der Erziehung ist mit den ökonomischen Ressourcen verknüpft, über die Familien verfügen. In Familien, in denen es nur „für das Nötige“ reicht, erfahren Mädchen in ähnlichem Ausmaß wie Jungen Gewalt.¹² Zur Bedeutung sexuellen Missbrauchs in der Familie für delinquentes Verhalten von Mädchen liegen vor allem Daten aus dem angloamerikanischen

¹⁰ Scheithauer 2003.

¹¹ Vgl. Kanz 2007; Mansel 2003.

¹² Fuchs u.a. 2009, 148.

Raum vor.¹³ In Deutschland liefern Befunde qualitativer Untersuchungen entsprechende Hinweise.¹⁴

- Gewalttätiges Verhalten von Mädchen geht oft einher mit Leistungsproblemen in der Schule, häufigem Schulschwänzen, Interaktionsproblemen mit Lehrkräften und mangelnder Anerkennung durch Mitschüler/innen sowie mit einem gewaltbereiten Schul- oder Klassenklima.¹⁵ Schulische Leistungsprobleme können zu Gefühlen der Unsicherheit und des Versagens führen und die Entwicklung eines gewaltaffinen „Stärke-Ichs“ fördern, mit dem Mädchen versuchen, ihre Misserfolgerlebnisse abzuwehren und zu kompensieren.¹⁶
- Mädchen und junge Frauen, die Gewalt ausüben, gehören öfter als ihre nicht gewalttätigen Geschlechtsgenossinnen devianten Gleichaltrigengruppen an.¹⁷ Jugendgruppen haben eine hohe emotionale sowie soziale Bedeutung für die weiblichen Jugendlichen, die bei gewalttätigen Mädchen oftmals einhergeht mit Erfahrungen familiärer Vernachlässigung und Missachtung und dem Wunsch, in ihrer Clique Hilfe und Verständnis sowie Selbstrespekt (wieder-)zuerlangen.¹⁸
- Sozialstrukturelle Bedingungen, die den Sozialstatus bzw. die Wahrnehmung der eigenen Position im sozialen Umfeld bestimmen, stehen ebenfalls im Zusammenhang mit gewalttätigem Verhalten. Dies zeigt sich in höheren Anteilen gewalttätig agierender Mädchen und junger Frauen in unteren sozialen Schichten,¹⁹ in Schulformen, die häufiger von Schülerinnen aus niedrigen sozialen Schichten besucht werden,²⁰ und in benachteiligten Stadtvierteln mit einem hohen Anteil von Sozialhilfeempfänger/innen.²¹ Höhere Anteile von gewalttätigen weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund ergeben sich u.a. aus einer Fragebogenerhebung des Kriminologischen Instituts Niedersachsen aus dem Jahr 2005.²² Differenzierte Datenanalysen für die Gruppe der weiblichen und männlichen Befragten lassen allerdings darauf schließen, dass gewalttätiges Handeln nicht durch den Migrantenstatus als solchen gefördert wird, sondern dass hierfür Belastungen u.a. aufgrund eines niedrigen Bildungsstatus, von Gewalterfahrungen in der Familie und gewaltorientierten Lebensstilen verantwortlich sind.²³
- Dass situative Bedingungen Einfluss auf ein gewalttätiges Verhalten von Mädchen und jungen Frauen haben, bestätigen qualitative Studien.²⁴ Eine mangelnde soziale

13 Vgl. u.a. Belknap/Holsinger 2006; Herrera/McCloskey 2003.

14 Silkenbeumer 2007; Bruhns/Wittmann 2002.

15 Fuchs u.a. 2009; Baier u.a. 2009; Oberwittler 2003; Popp 2002.

16 Silkenbeumer 2007.

17 Fuchs u.a. 2009; Seus/Prein 2003; Oberwittler 2003.

18 Heeg 2009; Bruhns/Wittmann 2002.

19 Albrecht 2003.

20 Fuchs u.a. 2009.

21 Oberwittler u.a. 2005.

22 Baier/Pfeiffer 2007.

23 Ebd.

24 Silkenbeumer 2007, 2000; Bruhns/Wittmann 2002.

Kontrolle im öffentlichen Raum oder die Anonymität der Angreiferin kann dazu beitragen, dass eher und heftiger Gewalt gegen andere ausgeübt wird. Auch „Anfeuern“ und „Aufhetzen“ durch Freunde und Bekannte, das jeweilige Verhalten des „Opfers“ und die aktuelle Befindlichkeit der Täterin – schlechte Laune und Gereiztheit – können zu Angriffen, zur Eskalation oder Deeskalation der Situation führen.

Die dargestellten Rahmenbedingungen für Gewaltausübung von Mädchen und jungen Frauen stimmen weitgehend mit den Einflussfaktoren überein, die bei gewalttätigen männlichen Jugendlichen festgestellt wurden. Unterscheiden sich die Herausforderungen, mit denen Jugendhilfe im Kontext von Jugendgewalt konfrontiert ist, demnach nicht geschlechtsspezifisch?

Weiblichkeit und Gewalt

Dass Geschlechterdifferenzen im Gewaltkontext ihre Bedeutung verlieren, lässt sich nach genauerer Betrachtung nicht bestätigen. Auch wenn auf den ersten Blick die Risikofaktoren bei weiblichen und männlichen Jugendlichen gleich zu sein scheinen, zeigen sich hinter ihnen doch Prozesse und Gegebenheiten, die für Jungen und Mädchen verschiedene Bedeutungen haben und sie in unterschiedlicher Art und Weise betreffen können. Mit hieraus resultierenden Belastungen gehen außerdem geschlechtsspezifische Bewältigungsstrategien einher. Diese deuten auf unterschiedliche Sozialisierungserfahrungen von Mädchen und Jungen hin und auf geschlechtsspezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsmuster sowie Handlungsstrategien. So wird beispielsweise von Mädchen eher erwartet, dass sie sich um familiäre Belange – sei es Mithilfe im Haushalt, Fürsorge für Familienangehörige oder ein positiver Beitrag zum Familienklima – kümmern als Jungen. Hieraus können belastende Gefühle der Verpflichtung und Abhängigkeit oder – wenn den Erwartungen nicht genügt wird – der Schuld entstehen.²⁵ In qualitativen Studien wird Gewaltausübung von Mädchen interpretiert als Ausdruck innerpsychischer Dynamiken im Zuge der Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von inneren Konflikten und Themen, die sich aus der familiären Biografie ergeben, sowie als Versuch, entwicklungsbezogene Bedürfnisse gegen Einschränkungen durch die Eltern durchzusetzen, z. B. wenn die Einschränkung des Bewegungsradius („Ausgehverbote“) den Autonomiebestrebungen von Mädchen entgegenstehen.²⁶ Sind die familiären Beziehungen durch Konflikte und Gewalt geprägt, so kann Gewaltausübung für weibliche Jugendliche zur Selbstbehauptungs- und Überlebensstrategie werden, mit der eine – oftmals mit Weiblichkeitsstereotypen verbundenen – Opferwerdung vermieden und Kontrollansprüche sowie ein Selbstbild als Opfer abgewehrt werden soll.²⁷

25 Auf die größere Bedeutung der Familie für gewalttätiges Verhalten von Mädchen als von Jungen weisen auch Lösel und Bliesener (2003) hin.

26 Heeg 2009; Silkenbeumer 2007.

27 Silkenbeumer 2007.

Geschlechterdifferenzen sind in den Lebenswelten und Lebensführungsmustern weiblicher und männlicher Jugendlicher heute jedoch nicht mehr so stark ausgeprägt und Geschlechterpolarisierungen lösen sich tendenziell auf. Dies drückt sich auch darin aus, dass von Mädchen und jungen Frauen heute erwartet wird, dass sie nicht nur Eigenschaften und Fähigkeiten erwerben, die sie für die Bewältigung von Familien- und Beziehungsaufgaben benötigen. Sie sollen auch Haltungen und Kompetenzen entwickeln, um sich in Öffentlichkeit und Beruf zu bewähren. In weiblichen Lebensentwürfen spielen Bildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit eine große Rolle, junge Frauen orientieren sich an medialen Modellen des „neuen Mädchens“ und haben den Anspruch, sich in privaten und öffentlichen Lebensbereichen durchzusetzen und sich selbst zu behaupten. Im Zuge des sozialen und gesellschaftlichen Wandels und veränderter Handlungsorientierungen ergeben sich für weibliche Jugendliche neue Handlungsoptionen. Hierzu kann auch die Ausübung körperlicher Gewalt durch Mädchen gezählt werden, mit der diese Durchsetzungsfähigkeit, Mut und Stärke demonstrieren wollen.

Trotz der tendenziellen Auflösung von Geschlechterdifferenzen und der Angleichung von geschlechtsspezifischen Erwartungen sind viele soziale und gesellschaftliche Bereiche aber noch durch Geschlechterbenachteiligungen gekennzeichnet: Die familiäre Versorgung, Pflege und Fürsorge sowie die Organisation von Haushalt und Familienabläufen, die vor allem von Frauen erwartet werden, werden gesellschaftlich immer noch niedriger als Erwerbstätigkeit bewertet; die Lösung des Vereinbarkeitsproblems von Familie und Beruf wird Frauen individuell auferlegt. Ihre Chancen, statushohe und Leitungspositionen zu übernehmen, sind geringer als die der Männer, ebenso wie ihre Entlohnung für gleiche Arbeit. Und partnerschaftliche Gewalt ist noch immer vor allem die Gewalt von Männern gegen Frauen. Traditionelle „weibliche Tugenden“ wie Fürsorge- und Familienorientierung, Anpassung und Kompromissbereitschaft sowie Unterordnung in Geschlechterbeziehungen bleiben vor diesem Hintergrund insbesondere in traditionell orientierten Milieus durchaus sozialisationsrelevant.

Mädchen sehen sich demnach heute widersprüchlichen Botschaften und Erwartungen gegenüber. Sie eröffnen ihnen einerseits neue Handlungsoptionen, entlassen sie andererseits aber nicht aus der traditionellen Geschlechterordnung. Weibliche Jugendliche stehen in der Jugendphase, in der sie sich als junge Frauen in diesen widersprüchlichen Erwartungskontexten neu positionieren müssen, vor der Aufgabe, eine Balance zwischen ambivalenten Anforderungen und Orientierungen zu finden.

Vor diesem Hintergrund kann Gewalt durch Mädchen als Handlungsinitiative betrachtet werden, mit der Unsicherheiten bearbeitet und Ambivalenzen bewältigt werden sollen. Gewaltanwendung von weiblichen Jugendlichen intendiert dann, sich gegen Abwertungen aufzulehnen, die mit der Zuschreibung von untergeordneten Positionen im Geschlechterverhältnis einhergehen, und sich gegen einen „Opferstatus“ von Frauen und Mädchen zu wehren.²⁸

²⁸ Kanz 2007; Bruhns/Wittmann 2002.

In Schlägereien zeigen weibliche Jugendliche, dass sie sich nichts gefallen lassen, sich gegen andere durchsetzen und Macht ihnen gegenüber ausüben können. In gewaltbereiten Cliques erhalten sie hierfür Anerkennung und Wertschätzung, die ihnen in anderen Lebenskontexten oft versagt bleiben. Dadurch verstärkt ein gewaltbereites Gruppenklima einerseits die Gewaltbereitschaft von Mädchen, andererseits stabilisieren und unterstützen die Jugendlichen mit ihrem körperlich aggressiven Verhalten und dessen Thematisierung die Gewaltorientierung der Gruppe. Mit der Unterstützung ihrer Cliques, die eigenen subkulturellen Normen und Werten folgen, konstruieren die Mädchen und jungen Frauen entgegen gängiger gesellschaftlicher Regeln und Erwartungen Weiblichkeitsbilder, in denen Gewalttätigkeit ebenso wie traditionelle Orientierungen ihren Platz finden.²⁹

Mädchen, die keinen entsprechenden Rückhalt haben und ohne die Unterstützung Gleichgesinnter gewalttätig agieren, sehen sich hingegen einem sozialen Umfeld gegenüber, in dem weibliches Gewalthandeln als geschlechtsspezifischer Normverstoß wahrgenommen wird. Insbesondere unter Gleichaltrigen erfahren sie häufig Ablehnung und Ächtung ihres Verhaltens, indem sie beispielsweise von Mitschülerinnen und Mitschülern sozial isoliert und als „unweiblich“ etikettiert werden. Diese Mädchen fühlen sich zerrissen zwischen (Ver-)Geltungsansprüchen, die es ihnen erlauben, sich handlungsmächtig zu erleben, und Schuldgefühlen, den Anforderungen an geschlechtstypische Erwartungen nicht zu genügen.³⁰ Ohne die Unterstützung ihrer Peers kann es für weibliche Jugendliche demnach konfliktreich sein, Stärke zu demonstrieren und belastende Lebensereignisse durch gewalttätiges Verhalten zu bearbeiten. Dies zeigt sich auch, wenn Mädchen aus gewaltauffälligen Gruppen sich aus diesen lösen. Sie reflektieren dann das Verhältnis Gewalttätigkeit und Weiblichkeit neu, schämen sich für ihr früheres Verhalten und verurteilen, dass weibliche Jugendliche Gewalt ausüben, weil dies normativen weiblichen Eigenschaften und Orientierungen widerspricht.³¹

Mädchengewalt – eine Herausforderung für die Jugendhilfe

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Thema „Mädchen und Gewalt“ zeigen, dass weibliche Jugendgewalt eng verknüpft ist mit spezifischen, von lebensweltlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflussten biografischen Erfahrungen sowie lebensweltbezogenen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern. Vor diesem Hintergrund erhält „Mädchengewalt“ ihren jeweiligen subjektiven „Sinn“ – als Abwehr und Verarbeitung von Belastungen, als Beweis von Selbstwirksamkeit und Stärke, als Widerstand gegen selbst erlittene Übergriffe, als Handlungsmächtigkeit gegenüber anderen oder als Konstruktion eines in der eigenen Jugendsubkultur anerkannten „schlagkräftigen“ und durchsetzungsfähigen Weiblichkeitsbildes. Diesen subjektiven „Sinn“ zu entschlüsseln und in Verhältnis zu individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen zu setzen, ist Basis einer gewaltpräventiven Arbeit.

29 Bruhns/Wittmann 2002.

30 Silkenbeumer 2007.

31 Bruhns/Wittmann 2002.

Mädchen, die Gewalt ausüben, sind auf vielfältige Unterstützung und auf begleitende Hilfen angewiesen, um sich von gewaltorientierten Einstellungs- und Verhaltensweisen sowie aus gewaltaffinen Kontexten zu lösen. Zusammenhänge mit geschlechtsspezifischen biografischen Erfahrungen und Verarbeitungsmustern in einer Gesellschaft mit sich teilweise wandelnden, teilweise beharrenden Geschlechterverhältnissen verdeutlichen die Notwendigkeit, Gewaltprävention und -intervention geschlechterdifferenziert anzulegen. Für die Kinder- und Jugendhilfe beinhaltet dies, zum einen dazu beizutragen, dass entsprechende vorhandene Ansätze ausgewertet, qualitativ weiterentwickelt und verbreitet werden. Zum anderen gilt es, gewaltpräventive und -intervenierende Strategien unter einer Genderperspektive neu zu erarbeiten und die Handlungsfelder für deren Einsatz auszuweiten. Dies bildet auch die Grundlage dafür, dass kooperative Strategien innerhalb der Jugendhilfe und mit externen Partnerinnen und Partnern unter geschlechtsbezogenen Aspekten konkretisiert werden können.

Auf einen entsprechenden Handlungsbedarf weisen Holthusen und Schäfer in einem Aufsatz aus dem Jahr 2007 hin: Sie bemängeln, dass „unspezifische Strategien mit gewaltpräventivem Anteil“, die Lernprozesse für einen gewaltfreien, sozialen Umgang fördern (zu ihnen gehören beispielsweise Kooperationsprojekte mit Schulen zur Mediation und Streitschlichtung, Angebote des erzieherischen Jugendschutzes und Selbstverteidigungstrainings), „selten geschlechtsspezifisch ausgeprägt sind“ und es an der „notwendigen Reflexion der Geschlechterrollen“ bei Fachkräften fehlt.³² Im Bereich von „Strategien für Zielgruppen mit unmittelbarem Gewaltbezug“ richten sich Angebote für „potentiell gewalttätige Jugendliche“ im Rahmen von Jugendhilfeeinrichtungen, mobiler Jugendarbeit, Fanprojekten und der Ambulanten Intensiven Begleitung (AIB) ebenfalls eher „unspezifisch an Jugendliche bzw. Gruppen, sortieren fast ausschließlich nach Interessen (...) und kaum bewusst nach Geschlecht“.³³ Für Jugendliche, die mit gewalttätigem Verhalten auffällig geworden sind, wird die Jugendhilfe mit pädagogischen Angeboten tätig, die in strafrechtliche Verfahren eingebracht werden. Hierzu zählen Anti-Aggressivitäts-Trainings, soziale Trainingskurse, sozial-kognitiv ausgerichtetes Einzeltraining, die Arbeit mit tatverdächtigen Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe speziell zu ihrer Unterbringung und Jugendhilfemaßnahmen während der Haft. Auch in diesen Feldern konstatieren Holthusen und Schäfer: „Die Angebote richten sich weitgehend unspezifisch an die Jugendlichen und vernachlässigen – bis auf wenige Ausnahmen – geschlechtsspezifische Aspekte.“³⁴

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass sich geschlechterdifferenzierte Strategien der Gewaltprävention in den Handlungsfeldern der Jugendhilfe gegenüber dieser 2007 erstellten Bilanz mittlerweile weiter verbreitet und ausdifferenziert haben, wird hier ein Handlungsbedarf erkennbar, dessen Erfüllung eine große Herausforderung für die Jugendhilfe darstellt.

32 Holthusen/Schäfer 2007, 143.

33 Holthusen/Schäfer 2007, 148.

34 Holthusen/Schäfer 2007, 154.

Abschließend bleibt anzumerken, dass auch die Unterstützung und Stärkung der Opfer von Mädchengewalt, zu denen dieser Beitrag keine Aussagen macht, eine Herausforderung für die Jugendhilfe ist. Berührungspunkte mit dem Thema Mädchengewalt ergeben sich nicht allein durch die Betroffenheit von Opfern durch diese Gewalt, sondern auch, weil nicht immer klar zwischen Opfer und Täterin getrennt werden kann – oftmals wechseln diese Positionen. Gewaltprävention und Opferschutz können zwar als zwei Seiten derselben Medaille gesehen werden, sie müssen konzeptionell und strategisch dennoch gesondert ausgearbeitet und verfolgt werden. Das heißt, dass die Kinder- und Jugendhilfe in beiden Themenfeldern einen wichtigen Beitrag zu leisten hat.

Literatur

- Albrecht, G. (2003): Arbeitslosigkeit. Exklusion aus dem Erwerbsleben und soziale Desintegration, in: Raiithel, J./Mansel, J. (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelbefunde im Vergleich, Weinheim/München, S. 134–144.
- Baier, D./Pfeiffer, C. (2007): Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsbericht Nr. 100, Hannover.
- Baier, D./Pfeiffer, C./Simonson, J./Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsbericht Nr. 107, Hannover.
- Belknap, J./Holsinger, K. (2006): The Gendered Nature of Risk Factors for Delinquency. In: *Feminist Criminology*, 1, S. 48–71.
- Boers, K./Walburg, C. (2007): Verbreitung und Entwicklung delinquenten und abweichenden Verhaltens unter Jugendlichen, in: Boers, K./Reinecke, J. (Hrsg.): Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie. Münster/New York/München/Berlin, S. 79–95.
- Bruhns, K./Wittmann, S. (2002): „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“: Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen, Opladen.
- Bundeskriminalamt (2009): Polizeiliche Kriminalstatistik – Zeitreihen 1987–2008. Wiesbaden.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N. (2009): Gewalt an Schulen. 1944 – 1999 – 2004, Wiesbaden.
- Heeg, R. (2009): Mädchen und Gewalt. Bedeutungen physischer Gewaltausübung für weibliche Jugendliche, Wiesbaden.
- Herrera, V. M./McCloskey, L. A. (2003): Sexual abuse, family violence, and female delinquency: Findings from a longitudinal study, in: *Violence and Victims*, 18, S. 319–334.
- Holthusen, B./Schäfer, H. (2007): Strategien der Gewaltprävention in der Kinder- und Jugendhilfe im Jugendalter, in: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kinder- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, München, S. 131–168.

- Kanz, K.-M. (2007): Mediengewalt und familiäre Gewalterfahrungen, in: Boers, K./Reinecke, J. (Hrsg.): *Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie*, Münster/New York/München/Berlin, S. 267–298.
- Köllisch, T./Oberwittler, D. (2004): Sozialer Wandel des Risikomanagements bei Kindern und Jugendlichen. Eine Replikationsstudie zur langfristigen Zunahme des Anzeigeverhaltens, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24, 1, S. 49–72.
- Leithäuser, T./ Meng, F.: Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, Juli 2003; www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/gewalt.pdf.
- Lösel, F./Bliesener, T. (2003): Gewalt und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen, München/Neuwied.
- Mansel, J. (2003): Die Selektivität strafrechtlicher Sozialkontrolle. Frauen und Delinquenz im Hell- und Dunkelfeld, als Opfer und Täter, als Anzeigende und Angezeigte, in: Lamnek, S./Boatcă, M. (Hrsg.): *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft*, Opladen, S. 384–406.
- Oberwittler, D. (2003): Geschlecht, Ethnizität und sozialräumliche Benachteiligung. Überraschende Interaktionen bei sozialen Bedingungsfaktoren von Gewalt und schwerer Eigentumsdelinquenz von Jugendlichen. In: Lamnek, S./Boatcă, M. (Hrsg.): *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft*, Opladen, S. 269–294.
- Oberwittler, D. u.a. (2005): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln. Arbeitsberichte aus dem Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht, Freiburg i.Br.
- Popp, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern, Weinheim.
- Scheithauer, H. (2003): *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Seus, L./Prein, G. (2003): Überraschende Beziehungen: Lebenslauf, Kriminalität, Geschlecht, in: Oberwittler, D./Karstedt, S. (Hrsg.): *Soziologie der Kriminalität*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 43, S. 215–239.
- Silkenbeumer, M. (2000): *Im Spiegel ihrer Lebensgeschichten – Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher und Geschlechtszugehörigkeit*, Stuttgart.
- Silkenbeumer, M. (2007): *Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen*, Berlin.

Neuerscheinung

Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag

Herausgeben von Maria-Theresia Münch und Martin R. Textor

2009, 226 Seiten, kart., 18,20 €, für Mitglieder des Deutschen Vereins 13,70 €

ISBN 978-3-7841-1919-9

Reihe Jugend und Familie (J 8)

In den letzten Jahren hat die Kindertagesbetreuung sowohl einen enormen quantitativen Ausbau als auch eine qualitative „bildungspolitische Aufladung“ erfahren. Dieser Sammelband bietet eine sachorientierte, kritische Bestandaufnahme dieser Entwicklungen, ihrer rechtlichen Grundlagen und ihrer Ausgestaltung vor Ort.

In quantitativer Hinsicht betrifft dies vor allem den Ausbau verschiedener Formen der Kindertagesbetreuung, die Finanzierung und die Inanspruchnahme der Angebote. In qualitativer Hinsicht stehen Konzepte für die frühkindliche Bildung, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte und die Ausgestaltung der örtlichen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt.

Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für unter Dreijährige ab 2013 ist zu einem zentralen politischen Thema und zu einer wichtigen Aufgabe für die Träger der Jugendhilfe geworden. Grundlegend ist ein gelingendes Austarieren des Spannungsfeldes zwischen öffentlicher und privater Verantwortung ebenso wie die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit für alle Kinder. Dieser Band gibt den Akteuren vor Ort empirische Daten, Modelle und Konzepte an die Hand. Gleichzeitig bietet er allen, die sich in Wissenschaft und Praxis mit Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern befassen, einen umfassenden Überblick über die aktuelle Diskussion.

Bestellungen für Mitglieder des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. direkt bei:

Cornelsen Verlagskontor, Herrn Thomas Ulber, Tel. (05 21) 97 19-121,
Fax (05 21) 97 19-206, E-Mail: thomas.ulber@cvk.de

Bestellungen für Nichtmitglieder und den Buchhandel direkt bei:

Lambertus-Verlag GmbH, Postfach 1026, 79010 Freiburg,
Tel. (07 61) 36825-0, Fax (0761) 368 25-33, E-Mail: info@lambertus.de

Besuchen Sie auch unseren **Online-Buchshop**: <http://verlag.deutscher-verein.de>



Deutscher Verein
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
Tel. (030) 629 80-0, Fax (030) 629 80-1 50
E-Mail: hally@deutscher-verein.de

Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?

Die Forderung nach mehr Männern in der Pädagogik ist in den letzten Jahren populär geworden und wird inzwischen auch politisch unterstützt. Selbst in Fernsehzeitschriften stößt man inzwischen manchmal auf Kommentare, die den Mangel an männlichen Bezugspersonen in Kindergarten und Schule kritisieren. Dabei werden Schule und Kindertageseinrichtungen oft in einem Atemzug genannt, obwohl im Gegensatz zur Schule Kitas immer Frauendomänen waren. In diesem Beitrag werden die Argumente für die populäre Forderung: „Mehr Männer in Kitas“ vor dem Hintergrund aktueller Studien kritisch beleuchtet.

Aktuelle Studien zeigen, dass männliche Pädagogen von Eltern und Kolleginnen meist positiv aufgenommen werden (s. dazu unten). Viele weibliche Fachkräfte sind daran interessiert, in der Praxis mit Männern zusammenzuarbeiten. Zwar gibt es nach wie vor immer wieder Vorbehalte gegenüber männlichen Erziehern, aber vor dem Hintergrund eines wachsenden Bewusstseins über die Bedeutung der Genderthematik schon im Kindergarten und insbesondere über die Bedürfnisse und Verhaltensauffälligkeiten von Jungen sind viele weibliche Fachkräfte bereit zu Veränderungen. Sie stoßen an ihre Grenzen und wünschen sich männliche Kollegen für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit.

Die Begeisterung bezieht sich dabei insbesondere auf die Arbeit mit älteren Kindern, insbesondere Jungen, die nach einer inzwischen weit verbreiteten Haltung „Männer brauchen“. Wenn Männer mit Krippenkindern arbeiten, ist dagegen nach wie vor mit Irritationen zu rechnen. Dies ist besonders bemerkenswert angesichts der seit Jahren festzustellenden medialen Präsenz von Vätern mit Babys. Väter sind heute in viel stärkerem Ausmaß als früher an der Kindererziehung beteiligt. Es ist inzwischen hinreichend empirisch belegt und wird zunehmend selbstverständlich, dass Männer schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können. Nicht zuletzt durch die Neuregelung von Elternzeit und Elterngeld wächst der Anteil von Vätern, die die Erziehung und Betreuung ihrer kleinen Kinder zumindest zeitweise übernehmen. Sie sind daher auch viel häufiger im Kindergarten anzutreffen. Insbesondere begleiten Väter häufiger die Eingewöhnung von Krippenkindern, da sie oft den letzten Teil der Elternzeit und damit den Übergang in die Kita übernehmen. Dieser wachsenden Zahl beteiligter Väter stehen allerdings bislang kaum männliche Pädagogen in den Kindertageseinrichtungen gegenüber.

Männer im Kindergarten: immer noch eine kleine Minderheit

In Deutschland sind Kindertageseinrichtungen der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit dem niedrigsten Männeranteil, wie Abbildung 1 belegt.

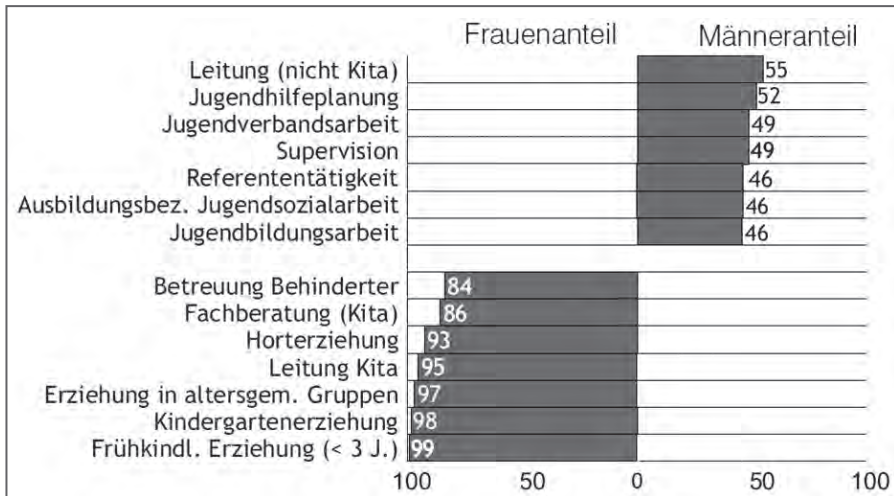


Abb. 1: Beschäftigte in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art der hauptsächlichen Tätigkeit und Geschlecht (Deutschland 2002; Rangfolge ausgewählter Bereiche in %) (Quelle: Fuchs-Rechlin/Schillung 2006, 3).

In Deutschland arbeiteten im Jahr 2009 13.362 Männer im pädagogischen Bereich von Kindertageseinrichtungen (einschließlich Hort).¹ Die Zahl der männlichen Beschäftigten ist im letzten Jahrzehnt kontinuierlich und erheblich gestiegen – 1998 waren es nur 8.665. Da im selben Zeitraum aber die Gesamtzahl der Beschäftigten ebenfalls zunahm, hat sich der relative Männeranteil nur geringfügig von 2,6 % auf 3,35 % erhöht.

Bei der Analyse der Arbeitsbereiche des pädagogischen Personals fällt auf, dass in allen Bereichen Männer in der Gruppenleitung deutlich unterrepräsentiert und stattdessen häufiger Ergänzungs- bzw. Zweitkraft sind. Am wenigsten arbeiten Männer mit reinen Krippengruppen (Männeranteil 1,1 %), vergleichsweise viele mit Schulkindern (reine Horte: 8,2 %); im Kindergartenbereich liegt der Männeranteil unter 3 %. Die verbreitete Behauptung,

Dr. Tim Rohrmann,
Dipl.-Psychologe,
Michael Cremers,
Dipl.-Sozialwissenschaftler,
Jens Krabel, Dipl.-Politologe,
sind fachliche Leiter der
Koordinationsstelle Männer
in Kitas, Kath. Hochschule für
Sozialwesen Berlin. E-Mail:
rohrmann@koordination-
maennerinkitas.de

¹ Alle folgenden Angaben: Statistisches Bundesamt 1998–2010 sowie eigene Berechnungen. Die große Vielfalt von Einrichtungsformen sowie Ausbildungen und Tätigkeitsprofilen der Beschäftigten erschwert die Auswertungen. So werden auch Praktikanten in der Statistik als „pädagogische Fachkräfte“ geführt. Leitungskräfte, die auch im Gruppendienst tätig sind, werden in der Statistik nicht als „Leitungen“ aufgeführt. In altersübergreifenden Einrichtungen ist im Einzelnen nicht nachvollziehbar, mit welchen Kindern die Fachkräfte jeweils arbeiten. Je nach Auswertungsverfahren ergeben sich daher unterschiedliche Zahlenangaben.

dass Männer „meistens“ Leitungspositionen besetzen, ist zumindest übertrieben. Der Anteil der Männer, die als freigestellte Leitungen tätig sind, hat sich nur wenig verändert und ist in den letzten Jahren prozentual sogar zurückgegangen; 2009 lag er bei 5,6 %. Dennoch gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die Leitung einer Kita für viele männliche Erzieher eine berufliche Perspektive ist, die es ihnen erleichtert, im Arbeitsfeld Kita zu bleiben.²

Erhebliche Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Beschäftigten gibt es bei den Ausbildungs- und Berufsabschlüssen. Die große Mehrheit der Frauen sind Erzieherinnen. Bei den Männern gibt es einerseits einen (relativ zu den Frauen) höheren Anteil von Fachkräften mit Hochschulabschluss, andererseits hat ein erheblicher Teil der Männer (noch) keine pädagogische Qualifikation. Dabei handelt es sich um Praktikanten, Absolventen eines Freiwilligen sozialen Jahrs (FSJ), Zivildienstleistende und Kräfte in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM).³

Wie die differenzierte regionale Analyse von Cremers, Krabel und Calmbach (2010) zeigt, konzentrieren sich männliche Fachkräfte insbesondere in größeren Städten.⁴ In vielen deutschen Landkreisen gibt es dagegen nach wie vor kaum männliche Beschäftigte in Kitas. Den höchsten Männeranteil haben die Stadtstaaten Bremen mit 9,6 % und Hamburg mit 8,5 % männlichen Fachkräften (inkl. Praktikanten usw.). Auch in Schleswig-Holstein und Hessen gibt es mehrere Städte mit einem Männeranteil um 10 %, was in diesen Flächenstaaten auch insgesamt zu einem überdurchschnittlichen Männeranteil führt (5,1 % bzw. 4,5 %). In Bayern sowie den ostdeutschen Bundesländern (außer Berlin) liegt der Anteil männlicher Fachkräfte dagegen unter 2 %. Darüber hinaus gibt es verschiedene regionale Besonderheiten, die zu erheblichen Unterschieden im Geschlechterverhältnis des pädagogischen Personals beitragen.

Bemerkenswert ist, dass der Anteil männlicher Fachkräfte in den jüngeren Altersgruppen deutlich höher liegt. Insbesondere in Berlin, Brandenburg und Sachsen liegt der Männeranteil in der Gruppe der 26- bis 30-Jährigen deutlich höher als im Landesdurchschnitt. Es scheint, dass der zunehmende Fachkräftebedarf an Erziehern und Erzieherinnen in den ostdeutschen Bundesländern, vor allem in den östlichen Stadtbezirken Berlins, in Brandenburg und Sachsen dazu führt, dass verstärkt junge Männer sich für eine Arbeit in Kindertagesstätten entscheiden. Noch mehr Männer – allerdings weniger ausgebildete – sind in der Altersgruppe unter 25 Jahren zu finden. Bezieht man Praktikanten, FSJ-ler und Zivildienstleistende mit ein, sind nicht nur in Hamburg, Schleswig-Holstein und Hessen, sondern auch in einigen Ost-Bundesländern mit insgesamt geringem Männeranteil in dieser Altersgruppe um die 10 %, in Bremen sogar bei über 20 % Männer pädagogisch tätig.

2 Vgl. Cremers/Krabel/Calmbach 2010.

3 Vgl. Rohrmann 2009.

4 Die nachfolgend genannten Prozentangaben beziehen sich auf männliche pädagogische Fachkräfte, die im Jahre 2008 in Kindertagesstätten mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren arbeiteten. Altersübergreifend arbeitende Einrichtungen wurden berücksichtigt, reine Horte dagegen nicht. Cremers/Krabel/Calmbach geben daher nur einen Männeranteil von 3 % an. Werden nicht qualifizierte Beschäftigte wie Praktikanten, FSJ-ler und Zivildienstleistende nicht berücksichtigt, liegt der Männeranteil z.T. noch deutlich niedriger.

Warum mehr Männer in Kitas?

Bis vor nicht allzu langer Zeit war selbstverständlich, dass Erziehung und Aufsicht über jüngere Kinder eher in den Aufgabenbereich der Frau fallen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage berechtigt, warum Männer für Jungen und Mädchen denn nun eigentlich wichtig sein sollen. Es gibt dafür heute im Wesentlichen drei Argumentationslinien, aus denen sich verschiedene und zum Teil widersprüchliche Erwartungen an männliche Pädagogen ergeben. Diese lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

„In Kindertagesstätten fehlt das männliche Element“

Die Lebenswelten von Kindern sind in großem Ausmaß von Frauen bestimmt. Das wirkt sich auf Raumgestaltung und Spielangebote genauso aus wie auf Kommunikationsstile und Konfliktverhalten. Manche typisch „männlichen“ Interessen und Verhaltensweisen kommen oft zu kurz, werden ausgebremst oder abgewertet – zum Beispiel Werken und Technik, Fußball, risikofreudiges Verhalten. Vor diesem Hintergrund werden Männer für wichtig gehalten, weil sie der Dominanz des „Weiblichen“ im Leben von Kindern etwas entgegensetzen sollen. So wird von ihnen erwartet, dass sie männertypische Bereiche und Aktivitäten übernehmen oder dass sie sich in Konflikten besser durchsetzen können. Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass Männer qua Geschlecht automatisch über eine für diesen Zweck geeignete „Männlichkeit“ oder „männliche Sicht“ verfügen.

„Jungen brauchen männliche Identifikationsfiguren“

Entwicklungs- und Tiefenpsychologen haben seit den 1990er-Jahren vielfach die Bedeutung des Vaters und anderer männlicher Bezugspersonen für die Identitätsentwicklung von Jungen hervorgehoben.⁵ Inzwischen ist der Satz „Jungen brauchen Männer“ fast so etwas wie ein Glaubenssatz geworden. Besonders häufig fällt er im Zusammenhang mit der zunehmenden Zahl von Jungen, die aufgrund von Trennung und Scheidung ohne ihren Vater aufwachsen. Dabei gerät jedoch manchmal aus dem Blick, wofür Jungen eigentlich Männer brauchen und wie Männer eigentlich sein müssen, um als Vorbilder geeignet zu sein. Die Konzentration des Blicks auf Jungen hat außerdem den Nebeneffekt, dass bislang nur wenig thematisiert wird, inwiefern Männer auch für die Entwicklung von Mädchen wichtig sind.

„Geschlechtergerechte Erziehung benötigt Männer und Frauen“

Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter Engagement von Frauen und Männern erfordern. Mit der Einführung von Gender Mainstreaming ist diese Idee sogar ein verbindliches politisches Ziel geworden. Anders als bei den anderen beiden Argumenten stehen dabei Chancengleichheit und das Miteinander der Geschlechter im Vordergrund bis hin zur Vorstellung einer grund-

⁵ Z.B. Aigner 2001; Dammasch 2007; Hollstein/Matzner 2007.

legenden Ähnlichkeit oder sogar Gleichheit von Mann und Frau. Von Männern wird in diesem Zusammenhang keine wie auch immer geartete „Männlichkeit“ erwartet, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Verhalten und Machtverhältnissen.

Widersprüche zwischen den geschilderten Argumentationslinien ergeben sich in erster Linie daraus, dass jeweils ganz andere Begriffe und Theorien von „männlich“ und „weiblich“ zugrunde gelegt werden. Davon hängt nicht zuletzt ab, ob die Wichtigkeit männlicher Pädagogen in erster Linie für Jungen postuliert oder für beide Geschlechter gesehen wird. Auch international wird die Bedeutung männlicher Pädagogen kontrovers gesehen. Kritisch wird festgestellt, dass männliche Fachkräfte nur dann zum Ziel einer geschlechtergerechten Pädagogik beitragen können, wenn sie selbst Genderkompetenz entwickelt haben und geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern in Frage stellen.⁶ Die kontroversen Argumentationen beruhen vielfach auf subjektiven Eindrücken und Meinungen, da es bislang kaum empirische Forschung dazu gibt, welche Bedeutung das Geschlecht von pädagogischen Fachkräften tatsächlich für die Entwicklung von Kindern hat.

Zur Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte

Die Dominanz von Frauen in den Lebenswelten kleiner Kinder wird seit vielen Jahren diskutiert und immer wieder vor allem als Problem für Jungen gesehen. Umso erstaunlicher ist es, dass es kaum Forschung dazu gibt, inwieweit sich das Geschlecht pädagogischer Bezugspersonen auf die Entwicklung von Kindern auswirkt. Dies gilt nicht nur für die ersten Lebensjahre, sondern – der öffentlichen Diskussion zum Trotz – auch für den Bereich der Schule. Erst in den letzten Jahren wurden erste Forschungsergebnisse dazu vorgelegt.

Angesichts der aktuellen Ausweitung der Betreuung von Kindern unter drei Jahren besonders bedeutsam sind Ergebnisse aus der Bindungsforschung. In einer Metaanalyse haben Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) den Einfluss verschiedener Faktoren auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege untersucht (Altersdurchschnitt 29,6 Monate). Die fünf Untersuchungen, in denen das Geschlecht der Kinder berücksichtigt worden war, ergaben übereinstimmend, dass Mädchen bessere Bindungen an die Bezugspersonen entwickelt hatten als Jungen. Die Autor/innen vermuten, dass geschlechtsstereotype Orientierungen der meist weiblichen Erzieherinnen dazu führen, dass sie den Erwartungen von Mädchen mehr entsprechen, was diesen wiederum den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung erleichtert. Geschlechtsstereotype Tendenzen der Erzieherinnen kommen dabei besonders bei ihrem Umgang mit Gruppen zur Geltung. Da die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zum großen Teil Gruppenarbeit ist, müssen sich Erzieherinnen mit den unterschiedlichen Interaktions-

⁶ Vgl. Browne 2004; Norwegian Ministry of Education and Research 2008.

formen und „Kulturen“ von Mädchen und Jungen auseinandersetzen, was ihnen bei Jungen oft schwer fällt.

Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der FU Berlin⁷ weisen in dieselbe Richtung. In einer Untersuchung von Vorschulkindern wurden die Bindungsqualität in Erzieherin-Kind-Dyaden beobachtet sowie Peerbeziehungen und schulische Vorläuferkompetenzen für Rechnen, Lesen und Schreiben erhoben. Festgestellt wurde, dass Mädchen sicherer an sekundäre Bezugspersonen (d.h. Frauen) gebunden sind als Jungen. Darüber hinaus gibt es einen Zusammenhang der Bindungsqualität zur Erzieherin mit Vorläuferkompetenzen im schriftsprachlichen Bereich, die bei Mädchen im Durchschnitt besser ausgeprägt sind. Die Autor/innen vermuten: „Möglicherweise machen Erzieherinnen vor dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Kompetenzen wahrscheinlicher Lern- und Interaktionsangebote für Mädchen.“⁸

Rendtorff (2003) stellt zusammenfassend dar, dass auffällige Unterschiede zwischen Spielinteressen und Raumverhalten von Jungen und Mädchen dadurch mit bedingt sind, „dass Mädchen von Erzieherinnen im Kindergarten und Hort insgesamt viel weniger zu aktivem, raumgreifendem Spiel angeregt werden. Außerdem geraten die Erzieherinnen häufig mit den Jungen wegen der Heftigkeit ihrer Spiele in Streit.“⁹ Mädchen verhalten sich angepasster, so die Autorin, weil sie von den Erzieherinnen gemocht werden möchten und/oder sich mit ihnen identifizieren und „verbrüdern“ (!), was ihnen von den Frauen (in der Regel unbewusst) angeboten wird und sie gegenüber den Jungen aufzuwerten scheint. Hinweise auf entsprechende Zusammenhänge wurden bereits von Rohrmann und Thoma (1998) aus einem Forschungsprojekt zu Jungen in Kindertageseinrichtungen berichtet.

Ausgehend von Untersuchungen und Studien zur Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Es ist belegt, dass das Spiel in der Nähe von Erwachsenen Interaktionen und Verhaltensweisen begünstigt, die an von Erwachsenen vorgegebenen Strukturen und Regeln orientiert sind. Mädchen haben damit mehr Gelegenheit, von Erwachsenen wahrgenommen und unterstützt zu werden – und von Erwachsenen gesetzte Regeln zu befolgen. Unbeaufsichtigte Jungengruppen entwickeln dagegen eher ihre eigenen Regeln für angemessenes Verhalten. Fabes u.a. (2007) meinen daher, dass das Spiel in Jungengruppen im Extrem dazu führen kann, dass manche Jungen Verhaltensprobleme und Interaktionsstile entwickeln, die sich nachteilig auf Lernen und Anpassung in der Schule auswirken. Wenn es stimmt, dass sich Jungen vor allem deswegen oft aus der Aufsicht von Erwachsenen entfernen, weil es sich bei diesen um Frauen handelt, dann könnte das Überwiegen weiblicher Fachkräfte sich schon deshalb negativ auf die soziale Anpassung dieser Jungen auswirken.¹⁰

⁷ Wolter/Glüer/Hannover 2007.

⁸ Ebd., 1.

⁹ Rendtorff 2003, 146 f.

¹⁰ Vgl. Rohrmann 2008.

Das große Problem der genannten Untersuchungen ist, dass lediglich weibliche Pädagoginnen untersucht wurden. So bleibt offen, inwieweit es sich hier um Auswirkungen des Geschlechts der Pädagoginnen handelt oder „nur“ um ihre Reaktion auf geschlechtstypisch unterschiedliches Verhalten von Jungen und Mädchen. Würden männliche Pädagogen tatsächlich anders reagieren? Und könnten Jungen möglicherweise bessere Bindungen zu männlichen Betreuern aufbauen? Hier besteht noch erheblicher Forschungsbedarf.

Befragungen männlicher und weiblicher Fachkräfte

Seit einigen Jahren werden in Deutschland differenzierte Befragungen zur Situation von Männern in Kindertageseinrichtungen durchgeführt.¹¹ Diese Studien erfassten allerdings lediglich die Sichtweisen der männlichen Fachkräfte, die nicht unbedingt der Realität des pädagogischen Alltags entsprechen müssen. Viele Untersuchungen bestätigen, dass sowohl die Ausbildung als auch der Alltag in Kindertagesstätten traditionell „weiblich“ geprägt sind und traditionell „männliche“ Sichtweisen, Interessen und Angebote oft zu kurz kommen.¹² Friis (2008) beschreibt die gesellschaftliche Funktion sowie die „weibliche Kultur“ von Kindergärten im Zusammenhang mit dem Mythos der „guten Mutter“, die entweder zu Hause bleibt, wenn die Kinder klein sind, oder Teilzeit arbeitet und ihre Karriere opfert, um Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Die Betonung von Häuslichkeit und Weiblichkeit entlastet die Mütter, „weil Personal und Mütter die gleichen Erziehungsideologien, die Idee der ‚guten Mutter‘ teilen“.¹³ Männlichen Beschäftigten (wie auch Vätern) wird der Zugang zur Kinderbetreuung dagegen erschwert.

Übereinstimmend stellen viele Studien allerdings fest, dass im Kindergarten verstärkt geschlechtstypisches Verhalten auftritt, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Alltag mit Kindern gestalten. So sind männliche Erzieher in der Regel für anfallende Handwerkstätigkeiten in der Kita zuständig, bieten bevorzugt Sport- und Bewegungsangebote an, toben und raufen mehr mit den Kindern und trauen den Kindern eher ein risikoreicheres Verhalten zu als die Erzieherinnen.

Eine Verstärkung geschlechtstypischer Differenzen wird auch aus anderen Studien zu Männern in Frauenberufen konstatiert. Männer entsprechen zwar mit ihrer Berufswahl sozialen Erwartungen an ihr Geschlecht nicht, tendieren in ihrer pädagogischen Tätigkeit aber oft zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen. Um sich in einem als „weiblich“ angesehenen Bereich zu behaupten, inszenieren Männer ihre Berufstätigkeit als „männlich“, indem sie sich z.B. Tätigkeitsbereiche aussuchen, die traditionell eher „männliche“ Fähigkeiten zu erfordern scheinen, oder ein professionelles Berufsverständnis entwickeln, das Fachlichkeit und „männliche Coolness“ in den Vordergrund stellt.¹⁴

11 Übersicht bei Rohrmann 2009; Cremers/Krabel/Calmbach 2010.

12 Koch/Strubreither/Schauer/Rohrmann 2010; Vandenbroeck/Peeters 2008; vgl. Rohrmann 2009.

13 Friis 2008, 24.

14 Vgl. Bartjes/Hammer 2006; Meyer 2006; Sumsion 2005; Tünte 2007.

Internationale Forschungen bestätigen, dass Männer sowohl von Kolleginnen als auch von Eltern in traditionelle männliche Rollen gedrängt werden.¹⁵ Watermann (2006) stellte in ihrer Göttinger Befragung fest, dass nur wenige der von ihr befragten Männer überhaupt von Versuchen berichteten, eine traditionelle Rollenteilung zu durchbrechen. Manche Befragte beschwerten sich dagegen ausdrücklich über geschlechtstypische Erwartungen ihrer Kolleginnen. Kreß (2008) stellte sogar fest, dass „die Männer in zahlreichen Fällen die traditionell eher weiblichen Tätigkeiten viel lieber machen, als ihre Kolleginnen annehmen“.

Wenn Männer geschlechtstypische Erwartungen nicht erfüllen (wollen), kann es allerdings zu Enttäuschung kommen. In von Frauen dominierten Arbeitsfeldern haben diese die Definitionsmacht darüber, wie ein Pädagoge zu sein hat und was „richtiges“ pädagogisches Verhalten ist. Thoma/Baumgärtel/Rohrmann (1996) fanden in einer Befragung von Erzieherinnen heraus, dass diese hohe und teils widersprüchliche Erwartungen an Männer haben. Sie bewerten Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit bei Männern positiv, wünschen sich aber andererseits vor allem Kooperationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Dass die widersprüchlichen Erwartungen der Frauen insbesondere für Berufsanfänger eine erhebliche Überforderung bedeuten können, liegt auf der Hand.

Aktuelle Ergebnisse werden in der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten umfangreichen Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ vorgelegt, die die Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Erhebung aus den Jahren 2008 bis 2009 zusammenfasst.¹⁶ Erzieher, Erzieherinnen, Auszubildende, Kita-Leitungskräfte, Träger-Verantwortliche und Eltern wurden darin umfangreich zum Thema „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ befragt. Die Befunde der Studie weisen überzeugend nach, dass die Türen der Kindertagesstätten für Männer weit geöffnet sind und die wenigen dort anwesenden männlichen Fachkräfte als große Bereicherung für die pädagogische Arbeit wahrgenommen und geschätzt werden. Die meisten Interviewpartner und -partnerinnen führen eine Vielzahl von Gründen an, warum männliche pädagogische Fachkräfte in Kitas wichtig sind: Sie halten es unter anderem für wichtig, dass Mädchen und Jungen von Erzieherinnen und Erziehern betreut werden und möglichst unterschiedliche Männer und Frauen als greifbare, lebendige Beziehungspersonen in der Kita von den Kindern erlebt werden können. Viele Eltern erhoffen sich zudem von männlichen Erziehern neue Impulse für die eigene Erziehung.

Ein veraltetes, stereotypes Berufsbild lässt den Erzieherberuf allerdings unattraktiv erscheinen. Der Facettenreichtum des Erzieherberufs und der mittlerweile hohe Bildungsanspruch an die Arbeit in Kitas sind wenig bekannt. Schlechte Entlohnung, niedrige soziale Anerkennung und geringe Aufstiegschancen sind Effekte von nach wie vor bestehenden gesellschaftlichen Geschlechterhierarchien, die auch auf den Erzieherberuf zutreffen. Sie werden von den Befragten als zentrale Hürden benannt. Als weitere

15 Vgl. Cameron/Moss/Owen 1999; Cameron 2006; Vandenbroeck/Peeters 2008.

16 Cremers/Krabel/Calmbach 2010.

Barriere benennen die befragten Männer eine in vielen Kitas etablierte „weibliche“ Kommunikations- und Arbeitsstruktur. Sie kann sich hemmend auf männliche Auszubildende und Fachkräfte auswirken. Zudem wirkt der „Generalverdacht“, dass Männer, die pädagogische Berufe ergreifen, pädophil und potenzielle Kindesmissbraucher sind, bei jungen Männern als Berufswahlbarriere und beeinflusst das Verhalten von Erziehern in der pädagogischen Praxis.

Trägerverantwortliche und Leitungskräfte in Kitas wünschen sich für ihre Einrichtungen mehr männliche Fachkräfte und sind motiviert, an Maßnahmen zur Steigerung des Männeranteils mitzuwirken. Obwohl das Interesse groß ist, gibt es jedoch kaum nachhaltige, koordinierte Strategien, mit denen dieses Vorhaben verwirklicht werden kann. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie sowie weiterer nationaler und internationaler Forschungsergebnisse wurden in der Studie daher Strategien und Praxisansätze entwickelt, mit denen der Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten gesteigert werden kann.

Internationale Perspektiven

Bereits seit zwei Jahrzehnten gibt es europaweit und international Bemühungen darum, den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen. 1996 schlug das Netzwerk für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission vor, dass bis zum Jahre 2006 20 % der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten – ein Ziel, das in keinem Land erreicht wurde und von dem auch Deutschland weit entfernt ist. Dennoch hat sich im vergangenen Jahrzehnt einiges bewegt. In mehreren europäischen Ländern wurden Forschungsprojekte zur Situation von Männern in der Kinderbetreuung und Elementarpädagogik durchgeführt und Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelt.¹⁷

Am erfolgreichsten waren Strategien zur Erhöhung des Männeranteils in Norwegen, wo inzwischen über 9 % der Fachkräfte männlich sind.¹⁸ Von 2003 bis 2007 konnte die Zahl männlicher Beschäftigter um die Hälfte gesteigert werden. In mehr als 10 % der norwegischen Kindergärten ist das 20 %-Ziel inzwischen erreicht. Bei einigen Kommunen und Trägern sowie insbesondere in den in Norwegen verbreiteten „Naturkindergärten“ liegt der Männeranteil mit bis zu einem Drittel sogar noch höher. Dies wurde möglich, weil das Ziel, mehr Männer in die Kindergärten zu bringen, auf vielen Ebenen gleichzeitig verfolgt wird. Die Beschäftigung männlicher Fachkräfte ist inzwischen fester Bestandteil der Qualitätsstandards norwegischer Kindertageseinrichtungen. Geschlechtergerechtigkeit und Gender Mainstreaming werden mit staatlicher Unterstützung landesweit und in allen Kommunen implementiert. Männerarbeitskreise und Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils am Personal von Kindertageseinrichtungen werden staatlich unterstützt. Dennoch wird auch aus Norwegen berichtet, dass es lange

17 Vgl. Übersicht bei Rohrmann 2009; Cremers u.a. 2010.

18 Norwegian Ministry of Education and Research 2008; Friis 2008.

dauert, persönliche Einstellungen zu verändern. Von vielen Menschen wird Geschlechtergerechtigkeit in Norwegen inzwischen als selbstverständlich angesehen. Gleichzeitig bleibt die Erziehung in vieler Hinsicht sehr geschlechtstypisch. Die Beschäftigung von mehr männlichen Mitarbeitern ändert dies nicht unbedingt, da damit zum Teil sehr traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit verknüpft sind. In diesem Zusammenhang gibt es in der norwegischen Öffentlichkeit durchaus große Kontroversen über die Rolle männlicher Pädagogen.

Kürzlich formulierte eine Initiative europäischer Organisationen gemeinsame Leitlinien für einen Europäischen Ansatz zur Betreuung kleiner Kinder. Darin wird unter anderem gefordert, dass Kinderbetreuungseinrichtungen in ihrer Praxis und in ihrem Personal die Vielfalt der Menschen in den lokalen Gemeinschaften widerspiegeln sollen – und damit auch die der Geschlechter. Ganz konkret wird gefolgert: „Dies beinhaltet 20 Prozent männliche Beschäftigte bis 2020 – und 40 Prozent auf lange Sicht.“¹⁹

Aktuell haben Wissenschaftler/innen aus mehreren europäischen Ländern das europäische Forschungsnetzwerk KOMÉ – Knowledge on Men in Early Childhood Education and Care – ins Leben gerufen. Dieses unterstützt das Ziel, den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen, um mehr Balance der Geschlechter im Personal von Institutionen der Kinderbetreuung und Elementarpädagogik zu erreichen. Gleichzeitig sind sich die Wissenschaftler/innen der Notwendigkeit einer differenzierten Sichtweise bewusst und sehen es als ihre Aufgabe an, fundierte empirische Forschung z.B. zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für die Entwicklung von Kindern, zur Situation von Männern in Ausbildung und Praxis und zu Geschlechterverhältnissen in der Elementarpädagogik bereitzustellen. Dazu werden theoretische Überlegungen, Forschungsstrategien und -methoden, empirische Ergebnisse zu Männern, Männlichkeiten und Gender im Bereich der Elementarpädagogik sowie politische Strategien zur Erhöhung des Männeranteils ausgetauscht und reflektiert.

Ausblick

Immer mehr (junge) Männer entdecken, dass die Arbeit mit kleinen Kindern eine spannende Herausforderung ist und Spaß macht. Vor dem Hintergrund der Veränderungen der Arbeitswelt und schlechter werdender Berufschancen in manchen traditionellen „Männerberufen“ suchen sowohl junge Männer als auch arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Berufstätige nach Alternativen. Eine Ausbildung im Bereich der Arbeit mit Kindern verspricht eine sinnvolle Tätigkeit und damit auch neue persönliche Perspektiven.

Seit Anfang des Jahres 2010 gibt es eine deutschlandweit tätige, vom BMFSFJ geförderte Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, angegliedert an die Katholischen Hochschule

¹⁹ Children in Europe 2008, 8.

für Sozialwesen in Berlin.²⁰ Sie will dazu beitragen, den Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten mittel- und langfristig zu steigern. Ihre Hauptaufgaben sind Information, Vernetzung und Unterstützung der Praxis sowie strategische Beratung von Trägern und Politik. Die Koordinationsstelle fördert den Dialog zwischen Politik, Praxis und Forschung, um die Perspektiven für Männer im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu verbessern, Strategien zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte (weiter-) zu entwickeln und eine gute Zusammenarbeit von Männern und Frauen zu fördern. Angestrebt wird, alle Akteure im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung für das Thema „Männer in Kitas“ zu sensibilisieren und mit diesen gemeinsam Strategien zur Erhöhung des Männeranteils umzusetzen.

Aktivitäten zur Erhöhung des Männeranteils können nicht nur auf dem persönlichen Engagement Einzelner beruhen. Sie brauchen gesellschaftliche und politische Unterstützung und sie müssen in den Kontext der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Kindertageseinrichtungen eingebunden werden. Fachlich ist dabei eine Perspektive erforderlich, die Geschlechtergerechtigkeit insgesamt zum Thema der Elementarpädagogik macht.

Literatur

- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77 (3), S. 664–679.
- Aigner, J. C. (2001): *Der ferne Vater*. Gießen.
- Bartjes, H./Hammer, E. (2006): Männer und Altenpflege. Analysen und Ansätze für mehr Männer in der Pflege, in: Krabel, J./Stuve, O. (Hrsg.): *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung*, Opladen, S. 135–160.
- Browne, N. (2004): *Gender equity in the early years*. Maidenhead.
- Cameron, C. (2006): Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), S. 68–79, <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.68> (15.8.2007).
- Cameron, C./Moss, P./Owen, Ch. (1999): *Men in the Nursery: gender and caring work*, London.
- Children in Europe (2008): *Young children and their services: developing an European approach*. A Children in Europe Policy Paper, <http://www.childrenineurope.org/english.php>.
- Cremers, M./Krabel, J./Calmbach, M./Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*, Berlin.
- Dammasch, F. (Hrsg.) (2007): *Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen*. Frankfurt a.M.

²⁰ <http://www.koordination-maennerinkitas.de>

- Fabes, R. A./Hanish, L. D./Martin, C. L. (2007): Peer interactions and the gendered social ecology of preparing young children for school. *Early Childhood Services*, 1, S. 144–157.
- Friis, P. (2008): Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 hrsg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck, http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf.
- Fuchs-Rechlin, K./Schilling, M. (2006): Wo sind die Männer? Zur Personalstruktur in der Jugendhilfe. *KomDat Jugendhilfe*, Heft 2/2006, S. 2–3.
- Hollstein, W./Matzner, M. (Hrsg.) (2007): *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern*. München.
- Koch, B./Strubreither, B./Schauer, G./Rohrmann, T. (2010): *Männer in der Kinderbetreuung – neue Perspektiven für die Elementarpädagogik (im Erscheinen)*.
- Meyer, C. (2006): „Also, als Mann im Kindergarten, die Kinderherzen fliegen einem sofort zu.“ Männer in Frauenberufen und ihr Beitrag zur Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe in Erziehung, Pflege und Sozialem, *Neue Praxis*, 3/2006, S. 269–285.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2008): *Action Plan for Gender Equality in Kindergarten and Basic Education*, Oslo, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/likestilling/Gender_Equality.pdf
- Rendtorff, B. (2003): *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim.
- Rohrmann, T./Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2009): *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*, München, http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, T. (2008): *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen.
- Rohrmann, T./Thoma, P. (1998): *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg.
- Statistisches Bundesamt (1998–2010): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen*, Wiesbaden.
- Sumsion, J. (2005): Male teachers in early childhood education: issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), S. 109–123.
- Thoma, P./Baumgärtel, W./Rohrmann, T. (1996): „Manns-Bilder“ – Jungen in Kindertagesstätten. Abschlussbericht des AGIP-Forschungsprojekts, Wolfenbüttel.
- Tünte, M. (2007): *Männer im Erzieherberuf. Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession*, Saarbrücken.
- Vandenbroeck, M./Peeters, J. (2008): Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178 (7), S. 703–715.
- Watermann, L. (2006): *Erzieher – auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zu Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher*. Göttingen.
- Wolter, I./Glüer, M./Hannover, B. (2007): *Geschlechtsspezifische Sozialbeziehungen und frühe Bildungsprozesse*. Poster auf der 11. Fachtagung Pädagogische Psychologie, Berlin.

Über Gender Mainstreaming hinaus: Diversity- und Queer-Ansätze in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

In diesem Beitrag werden zunächst aktuelle Umsetzungspraxen von Genderpolitiken in der Kinder- und Jugendarbeit diskutiert, der Schwerpunkt liegt auf Gender Mainstreaming und Mädchen- und Jungenarbeit. Daran anschließend geht es um die Frage, welches Ausgrenzungs- und Stereotypisierungspotenzial in diesen Praxen enthalten ist. Im letzten Teil wird die Frage reflektiert, ob und wie queere und diversitygerechte Theorien und Praxen neue Möglichkeitsräume für die Kinder- und Jugendarbeit öffnen können.

Internationale, europäische und nationale rechtliche Vereinbarungen bilden den Rahmen einer genderkompetenten offenen Kinder- und Jugendarbeit. Menschenrechtskonventionen, wie die Frauen- und Kinderrechtskonventionen, das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und die Politik des Gender Mainstreaming, fokussieren u.a. den Schutz vor Diskriminierung und die freie Entfaltung der Menschen mit Bezug auf ihr Geschlecht oder ihre sexuelle Identität. Grundlage dieser Menschenrechtsvereinbarungen bilden homogenisierte Gruppenzugehörigkeiten und damit verbundene kollektive Identitätspolitik. Politische und akademische Diskurse über Queer¹ und Gender beschäftigen sich mit Fragen der Umsetzung und theoretischen Weiterentwicklung von Gender, Mädchen- und Jungenarbeit; mit der Dekonstruktion und kritischen, nach Alternativen suchenden Befragung bestehender Praxen der geschlechterbezogenen Kinder- und Jugendarbeit oder mit intersektionalen, diversitygerechten Ansätzen. Alle Richtungen haben auf sehr unterschiedliche Weise Eingang in die Konzepte sozialpädagogischer Arbeit und Ausbildung gefunden.

Genderpolitiken in der Kinder- und Jugendarbeit

Im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII § 9 wird auf der Basis einer angenommen binären Geschlechterdifferenz formuliert: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind ... die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ Mädchen- und Jungenarbeit als unterschiedliche Konzepte praktischer Genderarbeit sind an diese Formulierungen anschlussfähig bzw. die

¹ Queer erweitert den Begriff von Gender hin zur Vielfältigkeit von Geschlechterformen, intersexuelle, transgender oder transsexuelle Menschen werden damit sichtbar. Queer stellt auch festschreibende Identitäts- und Sexualitätskonstruktionen in Frage und rückt fluide Lebensformen in das Bewusstsein.

Gesetzestexte sind Resultate gesellschaftlicher Entwicklungen. Mädchenarbeit etablierte sich als Folge der Frauenbewegungen als eigenständiges Konzept.² Zugrunde gelegt waren die Erfahrungen von Gewalt, Missbrauch, Benachteiligung, Ungleichbehandlung von Mädchen im privaten und öffentlichen Leben. Geschützte Räume und Entfaltungsmöglichkeiten, Empowerment und parteiliche Stärkung durch Frauen als Professionelle sollten für die Mädchen hergestellt werden, weil dies einer koedukativen Bildung nicht zugetraut wurde.³

Die Entstehung der Jungenarbeit ist ebenfalls ein Resultat von Frauen- und Genderbewegungen, durch die die Kritische Männerforschung angeregt wurde.⁴ Zunächst ging es in den Konzepten der Jungenarbeit auch darum, starre Geschlechterrollen zu hinterfragen und alternative Erlebnisräume herzustellen.⁵ Später rückten dann strukturelle Benachteiligungsmuster, von denen auch Jungen betroffen sind (wie z.B. Gewalt gegen Jungen; schulische Benachteiligung), in das Auseinandersetzungsfeld.⁶

Sowohl Mädchen- als auch Jungenarbeit lief und läuft Gefahr, traditionelle Rollenmuster zu verfestigen bzw. institutionell herzustellen, da die Angebote der offenen Jugendarbeit an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert sein wollen, um diese für diesen Bereich zu interessieren:

Dr. Heike Weinbach

ist Philosophin, Gestaltpädagogin, Mediatorin und Supervisorin; Lehrbeauftragte an der Alice-Salomon-Hochschule, Berlin.
E-Mail: heiwei@berlin.cc.

„Offene Jugendarbeit will Jugendlichen einen Ort der eigenständigen Peergroup-Gesellung bieten, gleichzeitig will sie ihnen stützend begleitende Erwachsene zur Seite stellen. Diese Widersprüchlichkeit erzeugt ein professionelles Dilemma. Es bringt Fachkräfte in eine vergleichsweise defensive Position, macht sie zu ‚Quasi-Gästen‘ in der eigenen Einrichtung, verlangt von ihnen, die ganz eigenen sozialen Ordnungsverhältnisse und rituellen Codes des Jugendraumes zu verstehen und sich in ihnen regeladäquat zu verhalten. Sie müssen die dortigen sozialen Spielregeln genau kennen lernen, ihr Handeln danach ausrichten, ihre Gestaltungsspielräume ausloten und gegebenenfalls ihre Zielsetzungen und pädagogischen Ansprüche den Begebenheiten anpassen.“⁷

Allerdings ist das Potenzial für die Reproduktion von Geschlechterstereotypen kein Spezifikum von Mädchen- oder Jungenarbeit. Auch in gemischtgeschlechtlichen Räumen für Kinder und Jugendliche können sich Geschlechterinszenierungen entwickeln, die Möglichkeiten zur Entfaltung eher begrenzen, als möglichst viele Alternativen aufzumachen.⁸ Weit eher als Schule und Unterricht finden in der offenen Kinder- und Jugendarbeit derzeit sowohl unter Professionellen als auch unter Jugendlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema Gender überhaupt statt:

2 Vgl. Wallner 2006 und in diesem Band

3 Vgl. Wallner 2006.

4 Vgl. Böhnisch 2004.

5 Sturzenhecker/Winter 2006.

6 Cornelißen 2007.

7 Rose 2006, 168.

8 Rose/Schulz 2007.

„Genderdifferenzen werden im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit von Heranwachsenden als prominente soziale Distinktionslinie unentwegt bearbeitet, um sich selbst sozial zu verorten, Gruppenzugehörigkeiten und Abgrenzungen zu markieren, Identität zu konstruieren – in Körperinszenierungen, Reden, Spielen, Witz, Beobachtungen, Anmachen, Gruppenritualen, Konflikten, Diskriminierungen und Übergriffen. Geschlechterkonturen und -unterschiede werden – je nach sozialem Kontext – von jungen Menschen errichtet und bearbeitet, aber auch wieder demontiert und unbeachtet gelassen ... Kinder und Jugendliche bringen dieses Thema selbst ein, wenn auch das Wie und Wann nicht kalkulierbar sind, sondern von den Prozessdynamiken und AkteurInnen abhängt. So zeigte das Projekt ‚Evaluation von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit‘ ..., dass Gender eine Querschnittskategorie darstellt, welche sich letztlich in nahezu allen beobachteten Szenen in Jugendtreffs wiederfinden ließ ...“⁹

Gender Mainstreaming als geschlechterdualistische und heteronormative Struktur

Die große Menge an Genderliteratur im sozialpädagogischen Feld zeigt, dass sich die Professionellen ihrer Verantwortung hier bewusst sind. Sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Professionellen in diesen sozialpädagogischen Kontexten sind nichtsdestotrotz Teil einer geschlechterstrukturierten und geschlechternormierenden¹⁰ Gesellschaft: Alle Beteiligten eignen sich über Medien, Schule, Familie, Politik u.a. Tag für Tag Bilder und Normen an, in denen heteronormative und geschlechtertypisierende Körper-, Verhaltensinszenierungen und Interaktionen vorgestellt werden.¹¹ Wer von den Kindern und Jugendlichen alternativ dazu denkt, handelt, sich performt, läuft Gefahr, Ausgrenzung und Stigmatisierung sowohl durch Kinder und Jugendliche als auch durch Professionelle zu erleben.¹²

Das Konzept Gender Mainstreaming ist zum einen eine Aufforderung zur Reflexion und Verschiebung von Geschlechterrollen, zum anderen birgt Gender Mainstreaming auch das Potenzial für Ausgrenzung. Denn Gender Mainstreaming ist als suprastaatliches Konzept der Europäischen Union (EU) und als nationalstaatliche Umsetzungspraxis eine fortlaufende Rekonstruktion einer geschlechterdualistischen und heteronormativen Struktur. Damit steht das Konzept Gender Mainstreaming in einer langen, internationalen Tradition geschlechternormierender Staatspolitik und Staatstheorie.¹³

Zugleich ist diese Politik eingebunden in gesellschaftliche Transformationsprozesse; in ihnen stellen soziale Gruppen durch ökonomische und politische Reflexionsprozesse in demokratischen Gesellschaften Bewegung her. Dabei sind durch die Politiken der internationalen Frauenbewegungen, die Lesben-, Schwulen-, Transgenderbewegungen u.a.

9 Rose 2006, 169.

10 Castro Varela 2004.

11 Herrmann 2005.

12 Dijk/Driel 2008.

13 Vgl. Weinbach 2008.

Geschlechterbilder, Gendervorstellungen, sexuelle Identitäten sowie politische Strukturen und Gesetze in einen fluiden Prozess geraten. Das Transformative ist im Konzept des Gender Mainstreaming spürbar, auch wenn darin strukturell überlieferte Lebensformen (Mann-Frau-Hierarchiekonstruktionen sowie Familienkonstruktionen: Mann-Frau-Kind-Hierarchien) festgeschrieben werden und gesellschaftliche Lebensrealitäten (Geschlechtervielfalt, queere, gleichgeschlechtliche Lebensweisen etc.) bislang kaum sichtbar werden.¹⁴ Das offizielle EU-Konzept von Gender Mainstreaming, seit 1999 Grundlage europäischer Politik, sieht diese Vielfalt nicht vor:

„Gender Mainstreaming bedeutet, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt. Gender Mainstreaming ist damit ein Auftrag an die Spitze einer Verwaltung, einer Organisation, eines Unternehmens und an alle Beschäftigten, die unterschiedlichen Interessen und Lebenssituationen von Frauen und Männern:

- in der Struktur
- in der Gestaltung von Prozessen und Arbeitsabläufen
- in den Ergebnissen und Produkten
- in der Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit
- in der Steuerung (Controlling)

von vornherein zu berücksichtigen, um das Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern effektiv verwirklichen zu können.“¹⁵

Ziele und Umsetzungen von Gender Mainstreaming werden auf dieser definitorischen Grundlage seit 1999 in der EU praktiziert. Das aktuelle Programm 2006–2010 sieht folgende Schwerpunkte vor: gleiche wirtschaftliche Unabhängigkeit für Frauen und Männer; Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben; ausgewogene Repräsentanz in Entscheidungsprozessen; Beseitigung aller Formen geschlechterbezogener Gewalt; Beseitigung von Geschlechterstereotypen; Förderung der Gleichstellung in Außen- und Entwicklungspolitik.¹⁶

Seit der Regierung der Großen Koalition hat in Deutschland ein relativer Stagnationsprozess bezogen auf die Umsetzung von Gender Mainstreaming eingesetzt. Die Schwerpunktverlagerung in Richtung Familienpolitik ist dabei als europaweiter Trend zu beobachten.¹⁷ Gender Mainstreaming gilt zwar als verpflichtend für die Umsetzung in öffentlichen Institutionen,¹⁸ die konsequente Umsetzung ist hier aber oft noch vom Zufall individuellen Engagements abhängig bzw. ereignet sich als rein formaler Akt,

14 Vgl. Czollek/Perko 2008.

15 Europäische Kommission o.J.

16 Vgl. Mitteilung der Kommission 2006.

17 Vgl. Auth/Buchholz/Janczyk 2010.

18 Vgl. Baer 2002.

zum Beispiel indem einfache Statistiken geliefert werden oder Genderstatements in Anträgen in einem Satz formuliert und abgehakt werden. Gender Mainstreaming kann so zu einem rein bürokratischen Akt geraten.¹⁹

Die Gender Mainstreaming-Politik der EU legt im aktuellen Rahmenprogramm einen Fokus auf die Auseinandersetzung mit Stereotypen, weil Untersuchungen ergeben hatten, dass es hartnäckige Sichtweisen über Geschlechter gibt, die offenbar nicht so leicht zu verschieben sind, allerdings die Umsetzung von Gender Mainstreaming erschweren, „... weil Geschlechterstereotype sich hartnäckig halten“ und „der langsame Mentalitätswandel“ Umsetzungsprozesse blockiere. In vielen Ländern der EU wurden daraufhin Projekte zum Thema Geschlechterstereotype durchgeführt. Best Practice-Beispiele gegen Stereotype sind u.a.:

- Österreich: Next Generationprojekt: Analyse der Zukunftsvorstellungen von Schüler_innen zwischen 6 und 15,
- Bulgarien: Genderanalyse von Schulbüchern,
- Ungarn: Projekt Stereocopia: Herstellung von Werbefilmen zur Dekonstruktion von Gender,
- Litauen: Kampagne mit Plakaten, Filmen, Trainings zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen.²⁰

Im Konzept von Gender Mainstreaming spiegelt sich die komplexe Herausforderung von Gesellschaftsveränderungsprozessen: Auf der einen Seite sollen Stereotype über Frauen und Männer dekonstruiert, klassische Frauen- und Männerrollen verändert werden. Zugleich werden durch die Programme selbst stereotype Bilder reproduziert. Das Titelfoto der Broschüre Eurostat, einer umfassenden geschlechterdifferenzierenden Statistik über die EU, zeigt drei Generationen heterosexueller Paare. Die Statistiken erfassen ausschließlich Frauen und Männer von der Geburt bis zum Tod. Dabei werden Realitäten bezogen auf die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern sichtbar wie z.B.: die Beschäftigungsquote von Frauen in der EU beträgt 55,7 %, die von älteren Frauen (55–64 Jahre) 31,7 %; die Arbeitslosigkeit von Frauen 9,8 % (Männer 7,8 %); Frauen verdienen im Durchschnitt 15 % weniger als Männer u.v.a.²¹ Zugleich sind in diesen Statistiken Ungleichheitsrealitäten unsichtbar. Da Frauen nicht einfach Frauen sind und Männer nicht einfach Männer sind, sondern auf vielfältige Weise heterogen, in sich und außer sich große Variationsbreiten, Unschärfen des Geschlechts, eine Vielzahl anderer Zugehörigkeiten (körperliche Verfasstheit, Klasse, Hautfarbe etc.) aufweisen,²² die sich komplex überlagern, wirkt eine Zuschneidung auf den Geschlechterdualismus unzureichend.

19 Vgl. Wöhl 2007.

20 Vgl. Programme of Exchange 2009.

21 Vgl. Eurostat 2008.

22 Czollek/Weinbach/Perko 2009.

Ansätze zur Erfassung von Vielfalt und Komplexität

Eine intersektionale Zugangsweise²³ ermöglicht einen differenzierten Blick und damit auch differenziertere Handlungsoptionen. Intersektionalität meint, verschiedene Diskriminierungsformen und -faktoren (z.B. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Adultismus ...) zu analysieren, die Berührungspunkte, Ähnlichkeiten und Stabilisierungsfaktoren von Diskriminierung zu benennen und sie im Einzelnen zu untersuchen.²⁴ In den USA und anderen Ländern wie Kanada oder Australien wird Gender Mainstreaming nur am Rande als europäisches Phänomen wahrgenommen. Hier stehen Social Justice und Diversitykonzepte im Fokus einer Politik, die die Zusammenhänge von Sexismus, Heterosexismus, Klassismus, Rassismus, Antisemitismus u.a. Diskriminierungsformen in den Vordergrund rückt und politische und gesellschaftliche Bündnisse herstellen will.²⁵ Social Justice meint Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit mit dem Ziel, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen haben: materiellen, kulturellen, sozialen, institutionellen, politischen usw. – und das ungeachtet ihrer „Nützlichkeit“ in dieser Gesellschaft, ungeachtet ihrer Hautfarbe, ihres Alters, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihres Geschlechtes, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer körperlichen oder geistigen Verfasstheit. Verteilungsgerechtigkeit bedeutet, dass die Mittel einer Gesellschaft so aufgeteilt werden, dass alle Menschen daran Teil haben können, damit sie körperlich und psychisch in Sicherheit und Wohlbefinden leben können. Anerkennungsgerechtigkeit meint, dass alle Menschen an allen gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben können, sodass niemand institutionell, kulturell und individuell diskriminiert wird.²⁶

Wenn Gender Mainstreaming-Konzepte und -Umsetzungspraxen sowohl feministische Politiken als auch Social Justice, Diversity und Queere Politiken mit einbeziehen, dann könnte ein komplexer Ansatz entstehen, der Vielfalt ernst nimmt und Lösungen für demokratische Transformationen schafft. Der Komplexitätsansatz würde auch heißen, dass viele Statistiken neu zu schreiben oder zu ergänzen wären: Welche Jungen, welche Mädchen sind arbeitslos? Wie hoch ist die Arbeitslosigkeit bei jungen Transgenderpersonen? Welche Auswirkungen hat Homophobie in Schule und in der offenen Kinder- und Jugendarbeit? Die Vielfalt der Geschlechter und die Vielfalt anderer Hintergründe wären in sämtliche Analysen mit einzubeziehen.

Gender Mainstreaming und Social Justice zu verknüpfen, bedeutet immer wieder Fragen nach Beteiligungs- und Machtstrukturen zu stellen und zu reflektieren, zum Beispiel bezogen auf Kinder- und Jugendarbeit: Wer hat welchen Zugang zu Kinder- und Jugendarbeit? Wer bestimmt wie über Zugänge? Welche diversitygerechten Partizipationsformen gibt es? Wer entscheidet über Inhalte von Kinder- und Jugendarbeit? Welche Alternativen dürfen wo gedacht und gelebt werden? Was bedeutet es, Möglichkeitsräume zu schaffen? Welche professionellen Kompetenzen brauchen Sozialarbeiter_innen?

23 Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

24 Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

25 Vgl. Czollek/Weinbach 2008.

26 Vgl. Weinbach 2006.

Der internationale Code of Ethics für Sozialarbeiter_innen formuliert Social Justice und Diversity als Richtlinien und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit. Wenn es die politischen, professionellen und privaten Institutionen sind, die Exklusion sowohl herstellen als auch Inklusion ermöglichen, dann müsste eine diversitygerechte sozialpädagogische Arbeit den politischen Raum dahingehend verändern, dass die Vielzahl und Vielfalt der Stimmen ihrer Nutzer_innen gleichberechtigt hörbar werden und Raum haben dürfen. So kann die Solidarität z.B. von lesbischen, schwulen, bisexuellen Personen, Transgenderpersonen, heterosexuellen Verbündeten bzw. solidarischen Menschen selbstbewusst und stark Paradigmen allmählich verschieben. Diversity wird in diesem Sinne nicht als gegeben betrachtet, sondern muss hergestellt werden, indem innerhalb der strukturell definierten und damit zugleich begrenzenden Kategorien andere Differenzen sichtbar werden können: die Vielfalt von Geschlecht, die Vielfalt von Alter, die Vielfalt von Migrant_innenbiografien kann hörbar und sichtbar gemacht werden.²⁷

Queer-Strategien in der Kinder- und Jugendarbeit

Nutzer_innen offener Kinder- und Jugendarbeit sollen in diesem Verständnis gerade dort unterstützt werden, wo das formale Bildungssystem, Familie und Umfeld sie kategorisieren und homogenisieren wollen. In freien Kinder- und Jugendräumen können die Dichotomien sich auflösen, Kategorien schmelzen. An diesem Punkt fließen Diversity- und Queer-Strategien zusammen. Queer als disziplinenübergreifender Ansatz der Infragestellung von festgelegten, normalisierenden, stereotypen Identitäten favorisiert gerade „das Prekäre der Identität“. Denn queere Ansätze stellen den Versuch in Frage, Identität zu normalisieren oder festzuschreiben.²⁸ Darin sind sie zu einer Herausforderung für Gendertheorien geworden, ihre eigenen Machtstrukturen zu befragen. Denn wenn die Kategorie Gender ausschließlich Mädchen oder Jungen oder beispielsweise „behinderte“ Jungen oder Mädchen in den Blick nimmt, dann legt sie junge Menschen auf Zweigeschlechtlichkeit fest. Damit werden Möglichkeitsräume geschlossen, in denen die Pluralität von Geschlechtern und sexuellen Identitäten gelebt und gleichberechtigt erkundet werden könnten. Wenn Subjekte jenseits der strukturellen Konfigurationen, in denen sie sich jeweils oder überschneidend bewegen, eine subjektive Idee davon haben, was es heißt, ein „Mädchen“ oder „Nicht-Mädchen“ oder „ein Jungenmädchen“ oder „Transgender“ oder „....“ zu sein, dann sollten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Räume dafür vorhanden sein, um diese Identitäten geschützt leben zu können und im Austausch mit anderen unterschiedlichen Menschen Respekt und Anerkennung zu erfahren. Dabei ist es möglich, politisch und pädagogisch Diversity als Diversität von subjektiven Erfahrungen zu begreifen und gleichzeitig herauszufinden, wie die Erfahrungen sozial, historisch und politisch hergestellt werden und wie in diesen Prozessen Diversityidentitäten sowohl als Möglichkeit für Gruppenzugehörigkeiten als auch als Individualitätsform immer wieder eingefroren und aufgelöst werden können.²⁹

27 Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

28 Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

29 Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

Was als geschlechertypisch oder -untypisch, wer als Mädchen oder als Junge oder was als Mädchen- oder Jungeninteresse gelten soll, ist keine allgemein gültige Wahrheit. Diese zweigeteilten Zuordnungen und die damit verbundenen Bewertungen werden in der Gesellschaft von den Menschen alltäglich bewusst und unbewusst hergestellt. Auch wenn wir durch die Genderdiskussionen und Gender Mainstreaming, das ja in allen öffentlichen Institutionen umgesetzt werden soll, gute Voraussetzungen haben, Geschlechterrollen und Geschlechterkonstruktionen in Frage zu stellen, so ist die Umsetzung ein komplizierter Weg.

Vorurteile und geschlechtsbezogene Zuschreibungen haben oft eine lange Geschichte. Geschlechterstereotype Ideen davon, was Jungen oder Mädchen in ihrer Freizeit tun sollten, werden auf komplexe Weise reproduziert: individuell v.a. durch Eltern, Freund_innen, kulturell durch Medien, Literatur, Spiele, institutionell durch Kindertageseinrichtungen, Schule etc. Ein Beispiel: Ein Junge möchte kein Junge oder ein Mädchen kein Mädchen sein, ihre Identitätskonzepte sind ganz offen. Hier braucht es Eltern, die ebenso offen sind für die konkreten Wünsche ihres Kindes, diese aufwertend und positiv verstärken. Das allein genügt jedoch nicht: Es bedarf eines geschlechterfluiden Umfeldes, das heißt Kita, Schule, Freund_innen, Verwandte, Freizeiteinrichtungen, Medien müssen solche Wünsche unterstützen und selbstverständlich werden lassen. Ansonsten werden Kinder und Jugendliche schnell als Ausnahmen, von der Norm abweichend deklariert und oft finden Diskriminierungen, Pathologisierungen und Gewalt statt. Mädchen und Jungen werden herabgesetzt, dem Versuch der vermeintlichen Normalisierung unterworfen und auf vermeintlich typische Geschlechterbilder verwiesen: „So ist kein richtiges Mädchen. So ist kein richtiger Junge.“ Kita, Schule, Elternbildung, offene Jugendarbeit, aber auch mediale Vermittlungen sollten ein neues Denken vermitteln: Sie sollten Kindern und Jugendlichen die Vielfalt an Möglichkeiten als Ressource öffnen: hinsichtlich ihrer Geschlechteridentitäten und ihrer sexuellen Identitäten.

Gender- und Queer-Kompetenz für die Fachkräfte

Wenn Kinder und Jugendliche lernen, dass sie eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten haben dürfen, dass sie weder Junge noch Mädchen sein müssen, dass es viele Zwischenräume und Uneindeutigkeiten und vielleicht etwas ganz Neues gibt, so dass alle alles tun und erfinden können, was ihnen Spass macht; und wenn für Kinder und Jugendliche damit keine Ängste mehr vor Stigmatisierung, Ausgrenzung und Gewalt verbunden sind, sondern Freude und Neugier und Offenheit, dann werden sie auch diese Möglichkeiten neu nutzen. Für Professionelle in der Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies, dass sie sich mit ihrer Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Strukturen auseinandersetzen, Kompetenzen einer kontinuierlichen Selbstbefragungs- und Selbstreflexionshaltung sowie gender- und queer-gerechte Methoden in der Aus- und Fortbildung und der Supervision erwerben und erweitern sollten.³⁰

30 Vgl. Kunert-Zier 2008; Paselka 2008.

Das sind Voraussetzungen, um Gender- und Queer-Kompetenz reflektiert einsetzen zu können:

„Genderkompetenz würde danach vor allem die Fähigkeit bezeichnen, in diesen informellen, offenen Situationen auf die ‚Vorlagen‘ der Zielgruppen spontan, adäquat genderbezogen reagieren und entwicklungsförderlich ‚antworten‘ zu können. Dies schließt ein, Inszenierungen je nach ihrer Gestalt anzuerkennen, kritisch zu spiegeln, zu verstören, Alternativen zu eröffnen, auch zurückzuweisen und zu sanktionieren, wo es nötig ist, und sich schließlich auch anzubieten, das Thema weiter zu bearbeiten. Dieses Wechselspiel zwischen den Impulsen der Klientinnen und Klienten und den professionellen Reaktionen ist diffizil. Es setzt voraus, diese Erziehungs- und Bildungsgelegenheiten erkennen zu können, auch wenn sie oft genug für Fachkräfte provozierend und schockierend präsentiert werden. Es erfordert, die Gratwanderungen zwischen Spiel und Ernst erfolgreich zu schaffen, sich auf das, was kommt, einzulassen, auch mal mitzuspielen und dennoch darin auch aktiv durch eigene Beiträge zu steuern.“³¹

Dabei sind für einen Innovations- und Humanitätsschub in der Kinder- und Jugendarbeit Partizipation und Peergruppenarbeit, Kinder und Jugendliche als Mittler_innen für Geschlechterpluralität, queere Perspektiven und sexuelle Vielfalt, Antidiskriminierungsarbeit Herausforderungen, denen durch entsprechende Bereitstellung von Raum, Zeit und Geld dringend Rechnung getragen werden sollte.

31 Rose 2007, 348.

Literatur

- Auth, D./Buchholz, E./Janczyk, S. (Hrsg.) (2010): Selektive Emanzipation. Analysen zur Gleichstellungs- und Familienpolitik, Opladen und Farmington Mills.
- Baer, S. (2002): Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit. Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektiven einer Strategie, in: Bothfeld, S./ Gronbach, S./ Riedmüller, B. (Hrsg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt a.M.
- Böhnisch, L. (2004): Männliche Sozialisation. Weinheim.
- Castro Varela, M. do Mar (2004): Die Frage der Gerechtigkeit in der Jugendarbeit. Gender Mainstreaming – Chancen und Grenzen, in: Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit, hrsg. v. Dokumentations- und Informationszentrum für Antirassismus, Düsseldorf.
- Cornelißen, W. (2007): Bildung und Geschlecht – sind Jungen in der Schule benachteiligt? Zahlen und Fiktionen, in: Jungen. Publikationsreihe Schüler, Wissen für Lehrer, Hannover.
- Czollek, L. C./Perko, G./Weinbach, H. (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, Weinheim und München.
- Czollek, L. C./ Perko, G. (2008): Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz, Wien.
- Czollek, L. C./Weinbach, H. (2008): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings, Düsseldorf.
- Dijk, L. van/Driel, B. van (Hrsg.) (2008): Sexuelle Vielfalt lernen: Schulen ohne Homophobie, Berlin.
- Europäische Kommission: Gender Mainstreaming, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=421&langId=de> (20.4.2010).
- Eurostat: The life of men and women in Europe, 2008, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-80-07-135/EN/KS-80-07-135-EN.PDF (20.4.2010).
- Herrmann, S. K. (2005): Queer(e) Gestalten, in: Haschemi Yekani, E./Michaelis, B. (Hrsg.): Quer durch die Geisteswissenschaften, Berlin.
- Kunert-Zier, M. (2008): Den Mädchen und den Jungen gerecht werden – Genderkompetenz in der Geschlechterpädagogik, in: Böllert, K./Karsunky, S.: Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden.
- Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern 2006–2010, http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/c10404_de.htm (20.4.2010).
- Paseka, A. (2008): Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik, in: Schweiger, T./ Hascher, T. (Hrsg.): Geschlecht, Bildung und Kunst: Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden.
- Programme of Exchange of good practices on gender equality, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=574&langId=en> (20.4.2010).

- Rose, L. (2007): Gender als Qualifizierungsimpuls in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, in: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden.
- Rose, L. (2006): Beobachtungen zum aktuellen Stand der Kinder- und Jugendarbeit, in: Lindner, W. (Hrsg.): 1964–2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit, Wiesbaden, S. 165–178.
- Rose, L. (2003): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim, Basel, Berlin.
- Rose, L./Schulz, M. (Hrsg.) (2007): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag, Königstein/Ts.
- Sturzenhecker, B./Winter, R. (Hrsg.) (2006): Praxis der Jungenarbeit, Weinheim und München.
- Wallner, C. (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Münster.
- Weinbach, H. (2008): Von der Selbstverwaltung zum verwalteten Selbst? Gender-mainstreaming zwischen Feminismus und Bürokratie, in: Alles Gender. Feministische Standortbestimmungen, hrsg. v. M. Buchmayr, Linz.
- Weinbach, H. (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin.
- Wöhl, S. (2007): Mainstreaming Gender? Widersprüche europäischer und nationalstaatlicher Geschlechterpolitik, Sulzbach/Taunus.

Familie in allen Facetten

HANS BERTRAM

BIRGIT BERTRAM

Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder

2009. 234 S. Kt.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr

ISBN 978-3-86649-287-5

Ein Überblick über die vielfältigen Veränderungen der Lebensbedingungen von Familien und Kindern legt die Grundlage für die weitere Betrachtung der kindlichen Entwicklung im Kontext

von Familie und Umwelt bis hin zu Anregungen für eine moderne Familienpolitik. Ein Buch für alle Studierenden, Lehrenden und Interessierten aus den Bereichen aller Sozialwissenschaften.



GÜNTER BURKART (HRSG.)

Zukunft der Familie

Prognosen und Szenarien

Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 2009. 316 S. Kt.

48,00 € (D), 49,40 € (A), 81,00 SFr

ISBN 978-3-86649-237-0

Wie hat man sich die weitere Entwicklung von Gesellschafts- und Familienstrukturen vorzustellen? ExpertInnen aus Soziologie und Psychologie entwerfen Szenarien für die nächsten

Jahrzehnte und geben damit wichtige Hinweise auf zukünftige Aufgaben in Familienforschung und Familienpolitik.



OLAF KAPPELLA

CHRISTIANE RILLE-PFEIFFER

MARINA RUPP

NORBERT F. SCHNEIDER (HRSG.)

Die Vielfalt der Familie

Tagungsband zum 3. Europäischen

Fachkongress Familienforschung

2009. 446 S. Kt.

48,00 € (D), 49,40 € (A), 81,00 SFr

ISBN 978-3-86649-252-3

Der Band liefert einen Überblick über den Stand der europäischen Familienforschung und die Vielgestaltigkeit der Familien in Europa. Vier Themenbereiche werden exemplarisch vertieft.



Gleich bestellen: in Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Staufenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de

Gender Mainstreaming in der Jugendhilfe: die kommunale Gleichstellungsstelle München

Als in der 1980er-Jahren aktive Frauen aus Politik, Verbänden, autonomen Initiativen und Projekten auch in den Institutionen Gleichstellungsstellen und Frauenförderpläne durchsetzen konnten, war München eine der ersten Städte, die 1985 eine kommunale Gleichstellungsstelle einrichtete. Gestützt auf den Verfassungsauftrag zur Gleichstellung von Männern und Frauen (Artikel 3, Absatz 2 und 3 Grundgesetz) erhielt sie den Auftrag, „darauf hinzuwirken, dass im Bereich der gesamten Stadtverwaltung das Gleichheitsgebot erfüllt wird“.¹

Gleichstellungspolitik in München

Die Gleichstellungsstelle für Frauen – so die korrekte Bezeichnung – war also von Anfang an nicht nur für Gleichstellungsmaßnahmen bezogen auf das städtische Personal zuständig, sondern ihr Auftrag erstreckt sich auf die Erfüllung des Gleichheitsgebots im gesamten Zuständigkeitsbereich der Stadtverwaltung, von der kommunalen Daseinsvorsorge, wie Wohnraumversorgung und Grundsicherung, bis hin zu Stadtentwicklungsplanung, Gesundheitsvorsorge und -förderung, die städtischen Schulen und die Kinder- und Jugendhilfe. Der Name darf nicht zu dem Fehlschluss verleiten, Gleichstellungsarbeit würde sich lediglich an die Zielgruppe der Mädchen und Frauen richten. Sie ist nicht denkbar, ohne die Vergleichsgruppe der Jungen und Männer mit im Blick zu haben; schließlich geht es um gesellschaftliche Veränderungen. Zielgruppe sind grundsätzlich alle jeweils von einem Thema Betroffenen oder dafür Verantwortlichen, die für eine konstruktive Veränderung zusammenarbeiten müssen.

Die Gleichstellungsstelle ist direkt dem Oberbürgermeister unterstellt. Dieser ist formal laut bayerischer Gemeindeordnung der Vorgesetzte der gesamten Stadtverwaltung und besitzt das Direktionsrecht. Wohlwissend, dass die Aufgabe Geschlechtergleichstellung nicht durch eine einzelne Stelle wie die Gleichstellungsstelle bewältigt werden kann, heißt es in der Dienstanweisung des Oberbürgermeisters von 1991: „Die Umsetzung dieses Verfassungsgebotes in die Praxis ist Aufgabe aller städtischen Beschäftigten und Dienststellen. Sie verlangt aktives Handeln, Offenheit und Bereitschaft zu kritischer Analyse des eigenen Verwaltungshandelns.“² Die Arbeit der Gleichstellungsstelle wird begleitet durch eine Stadtratskommission zur Gleichstellung von Frauen, die sich zum Teil aus gewählten Stadträtinnen und Stadträten und zum anderen Teil aus Vertretungen der

1 Dienstanweisung des Oberbürgermeisters der Landeshauptstadt München 1985 und 1991.

2 Ebd.

Frauenstrukturen der sogenannten gesellschaftlich relevanten Gruppierungen und Frauenorganisationen zusammensetzt. Neben der Gleichstellungspolitik für die städtischen Beschäftigten richtet sich die Arbeit der Gleichstellungsstelle auf die Dienstleistungen, die die Stadt München für Bürgerinnen und Bürger erbringt, den Verwaltungsvollzug, Datenerhebungen und deren Auswertungen, Entscheidungs- und Planungsprozesse und die Förderung freier Träger.

Die Gleichstellungsstelle und die Stadtratskommission zur Gleichstellung von Frauen bei der Stadt München setzten seit ihrer Gründung stets darauf, alle verfügbaren Wege zu beschreiten, um Benachteiligung abzubauen, Mädchen und Frauen die gleichen Chancen wie Buben und Männern zu eröffnen und Unterdrückung und Gewalt gegen Frauen (und Kinder) zu bekämpfen. Dazu gehören:

- die Förderung von Einrichtungen und Anlaufstellen für Frauen und Mädchen als eigenständige, parteiliche und bedarfsgerechte Bestandteile städtischer Infrastruktur, wie z.B. der Frauennotruf, die Beratungsstelle und Zuflucht für Mädchen und junge Frauen, aber auch die Kontakt-, Informations- und Beratungsstelle für männliche Opfer sexueller Gewalt – Einrichtungen, deren Qualität von den Regeleinrichtungen („Mainstream“) nicht erbracht wird, aber unentbehrlich ist,
- die Arbeit mit den Einrichtungen der Regelversorgung, wie z.B. Suchthilfe oder Bezirkssozialarbeit, um auch hier für die Lebenswirklichkeit von Frauen und Mädchen zu sensibilisieren und Geschlechtergerechtigkeit zu fördern,
- die Initiierung und Unterstützung von Projekten und beispielhaften Veranstaltungen,
- Informationsveranstaltungen, Fachtage und Fortbildungen, sowohl für die breite Öffentlichkeit als auch für Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und Fachöffentlichkeit,
- die Entwicklung von Strukturen der Vernetzung, Kooperation und Interessenvertretung von Mädchen und Frauen mit städtischen und nicht städtischen Beteiligten in den jeweiligen Fachbereichen, wie z.B. Fachforum Münchener Mädchenarbeit, Fachausschuss Frau und Gesundheit u.a.,
- die Schaffung von fachlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für Mädchen-, Frauen- und Geschlechterfragen innerhalb städtischer Einrichtungen, wie Mädchen- und Jungenbeauftragte an städtischen Schulen oder zuständige Kolleginnen und Kollegen in den städtischen Referaten und Dienststellen als Beauftragte für Frauen-, Mädchen-, Jungen- und Geschlechterfragen, sowie deren Kooperation und Vernetzung.

Cony Lohmeier

Dipl.-Psychologin, ist stellvertr. Leiterin der Gleichstellungsstelle für Frauen, München. E-Mail: cornelia.lohmeier@muenchen.de

Diese letztgenannte fachliche Ebene ist besonders wichtig angesichts der zunehmenden Delegation von Entscheidungen und Budgetverantwortung in die städtischen Referate und Dienststellen. Zunehmend wurden und werden Kompetenzen der zentralen Stadtverwaltung auf die zwölf Referate der Stadt München übertragen, wie z.B. Baureferat oder Referat für Gesundheit und Umwelt. Für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist das Stadtjugendamt zuständig, das wiederum dem Sozialreferat untersteht. Hinzu kommen Verselbstständigungen von ehemals städtischen Betrieben und Einrichtungen, Eigen- und Regiebetriebsgründungen wie der städtischen Krankenhäuser oder als neueste die Bildung des „optimierten Regiebetriebs Kindertageseinrichtungen“. Umso wichtiger ist es, dass die Leitungen der dezentralen Einheiten für ihr Referat oder ihre Dienststelle die Verantwortung für den Gender-Mainstreaming-Prozess übernehmen, kompetente Fachbeauftragte benennen, diese mit Zeit, Budget und Kompetenzen ausstatten, Maßnahmen umsetzen, Berichte einfordern etc.

Gender Mainstreaming am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe

1986 erschien der 6. Jugendbericht der Bundesregierung zur Situation der Mädchen. Auch in München setzten sich die Fachbasis und die Gleichstellungsstelle mit dessen Inhalten auseinander. Im gleichen Jahr erschien der Münchener Freizeitstättenbericht. Die Untersuchung ergab, dass etwa 2/3 der Jugendlichen, die Freizeitstätten besuchen, männlich waren. Auch in München war Jugendarbeit vorwiegend Jungenarbeit. Dies wurde in zahlreichen Fachgremien, z.B. mit dem Kreisjugendring als Träger der meisten Freizeitstätten, erörtert. Als Grund für die Unterrepräsentanz von Mädchen wurde angenommen, dass die Angebote und Räumlichkeiten den Bedürfnissen der Mädchen nicht entsprachen. Eine Konsequenz war die Schaffung von Mädchenräumen und die Beschäftigung qualifizierter Fachkräfte, um die Mädchenarbeit in den Freizeitstätten zu intensivieren. Die Gleichstellungsstelle forderte unter anderem je eine Fachstelle für Mädchenpädagogik beim Kreisjugendring und beim Stadtjugendamt („Mädchenbeauftragte“), die heute auch besetzt sind. Sie setzte sich auch dafür ein, dass das zur Vernetzung aller mit Mädchen beschäftigten Fachfrauen gegründete Fachforum Münchener Mädchenarbeit beim Stadtjugendamt 1989 institutionalisiert wurde. Die Leitlinien für die geschlechtsdifferenzierte Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen wurden entwickelt und 1994 fortgeschrieben. Mit dem § 9,3 des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1994 erhielt die Kategorie Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe erstmals einen eigenen emanzipatorischen Stellenwert.

Seit 2003 hat das Fachforum Münchener Mädchenarbeit Gesellschaft bekommen durch das Netzwerk Jungenarbeit. Hier hat sich in einigen Arbeitsfeldern eine fruchtbare Zusammenarbeit entwickelt – z.B. zwischen den geschlechtsspezifischen Schulprojekten. In den Anfängen bestand die Diskussion auch darin, wie die jeweilige oder auch gemeinsame Plattform aussehen würde, z.B. die Leitlinien für die geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen und jungen Männern. Die Gleichstellungsstelle war hier sicherlich eine mindestens ebenso kritische Begleiterin wie bei der Formulierung der Leitlinien

für die geschlechtsspezifisch differenzierte Arbeit mit Mädchen. Seit dieser Zeit besteht im Stadtjugendamt auch die Stelle eines Beauftragten für die Belange von Jungen und jungen Männern (Jungenbeauftragter), und seit 2007 auch die Stabsstelle für „Genderfragen, Interkulturelles, sexuelle Orientierung und Menschen mit und ohne Behinderung“ („GIBS“).

Aufgrund dieser strukturellen, jugendplanerischen und inhaltlichen Voraussetzungen war es dem Stadtjugendamt möglich, als eine der ersten städtischen Dienststellen 2003 von der Amtsspitze her in Zusammenarbeit mit der Mädchen- und dem Jungenbeauftragten sowie der Gleichstellungsstelle einen kontrollierten Gender-Mainstreaming-Prozess in Gang zu setzen, der auf „Verbindlichkeiten und die Übernahme von Verantwortung, ... Wissensvermittlung an möglichst viele amtsinterne und ... externe Stellen der Kinder- und Jugendhilfe“ zielte: „Das Stadtjugendamt möchte für die große heterogene Zielgruppe der Mädchen und Jungen eine fortwährende Weiterentwicklung erfolgreicher und passgenauer Angebote (bereithalten), die geschlechtsrollenbedingte Ausgrenzungen und Hierarchiebildungen verhindern.“³ In drei Gremien – Steuerungskreis, erweiterte Leitungsrunde des Stadtjugendamtes, Begleitgruppe „Forum Jungen, Mädchen, Gender“ – koordiniert von Mädchenbeauftragter und Jungenbeauftragtem wurden Informationen ausgetauscht, die Umsetzung geplant und reflektiert.

Es wurden über drei Jahre hinweg Handlungs- und Verwaltungsabläufe einer Überprüfung unter Geschlechteraspekten unterzogen, Fortbildungen für städtisches Personal – darunter 104 Führungskräfte – und für 70 Einrichtungen und 130 Personen aus von der Stadt München bezuschussten Einrichtungen organisiert und schließlich der Prozess durch die Berliner Sozialwissenschaftlerin Dr. Dorit Meyer evaluiert. Die Evaluation ergab unter anderem, dass „alle Organisationsebenen mit der Umsetzung erreicht wurden und im Rahmen ihrer Verantwortung ... Gender-Ziele und Aufträge umgesetzt haben, ... wenn auch in unterschiedlicher ... Intensität“ und dass „Best-Practice-Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen des (Stadtjugend-)Amtes identifiziert werden konnten“.⁴ Beispielsweise sagten 59 % der befragten Mitarbeiter/innen mit Steuerungsaufgaben aus dem Stadtjugendamt, Gender Mainstreaming führe sie zu einer zielgruppengenaue- ren Planung der Angebote der Jugendhilfe, und 74 % gaben an, sie hätten einen ge- naueren Überblick darüber bekommen, welche Ressourcen der Jugendhilfe Mädchen bzw. Buben zugute kämen.⁵

Freilich verändert sich durch die Entwicklung auch die Arbeit der Gleichstellungsstelle und der für Mädchen-, Jungen- und Geschlechterfragen zuständigen Kolleginnen und Kollegen im Stadtjugendamt. Nur durch ihre Arbeit und Erfahrung wurde ein derart großes „Gender-Mainstreaming-Projekt“ wie das von 2003–2006 möglich. Die damals

3 Nuss, G. (2008): Es geht nicht ohne! Verbindlichkeit und Verantwortung am Beispiel der Implementierung von Gender Mainstreaming im Stadtjugendamt, in: Gleichstellungsstelle für Frauen der Stadt München (2008), Ein starkes Netz. Realitäten und Visionen stadtweiter und dezentraler Gleichstellungsarbeit in München.

4 Meyer, D. (2006): Evaluationsbericht zur Umsetzung von Gender Mainstreaming im Stadtjugendamt München.

5 Nuss 2008 (wie Fn. 3).

als Koordinatorin tätige Mädchenbeauftragte des Stadtjugendamtes, Gabriele Nuss, bewertet den Prozess so:

„Unsere Erfahrungen mit der Einführung der Gender Mainstreaming-Strategie zeigt, dass auch bei einer erfolgreichen Umsetzung im Verwaltungszusammenhang viele Faktoren eine Rolle spielen, die nicht durch ein ... Jugendamt zu beeinflussen sind. ... In jedem Fall sind große Organisationen wie unser Amt geschlechtergerecht und gleichstellungswirksam veränderbar. Durch den Top-Down-Prozess hat unsere Leitung klare Steuerungs- und Umsetzungsverantwortung übernommen, hat sich dem Thema geöffnet, ist selbst aktiv und muss dies auch bleiben.“⁶

Natürlich wurde mit Gender Mainstreaming nicht die Gleichstellung der Geschlechter innerhalb kurzer Zeit verwirklicht. Diesbezügliche Illusionen, die verschiedentlich bestanden haben mögen, konnten sich nicht erfüllen. Auch heute noch gilt es immer wieder, im „Mainstream“ der Alltagsroutine von Politik, Verwaltung, Kinder- und Jugendhilfe, sozialer Arbeit und Bildung zur Geltung zu bringen und deutlich zu machen, dass die Bedürfnisse und Bedarfe von Mädchen und jungen Frauen nicht immer mit denen von allgemein für „Kinder und Jugendliche“ formulierten übereinstimmen – und auch nicht die sämtlicher Jungen. Das Projekt des Stadtjugendamtes hat jedoch das Thema Gleichstellung der Geschlechter und Geschlechtergerechtigkeit wieder verstärkt ins Bewusstsein befördert und ihm zu mehr Selbstverständlichkeit verholfen. Damit ist ein Schritt zur Implementierung getan worden.

Es hat die Gleichstellungsstelle viele Jahre Überzeugungsarbeit gekostet, zu vermitteln, dass Gleichstellung nicht in einem „Projekt“ zu erledigen ist. Die Perspektive der Gleichstellung muss auf allen Ebenen von allen Verantwortlichen eingenommen werden und in die Routine übergehen. Jede alte und neue Entwicklung, mit der junge Frauen und Männer konfrontiert sind, erfordert die Überprüfung, welche Auswirkungen damit auf die Lebenswirklichkeit von Mädchen und welche für Jungen damit verbunden sind. Jugendgesundheitsprojekte – ob sie sich mit Medienkonsum, Koma-Saufen oder Binge-Eating befassen – bleiben im Ansatz stecken, solange sie geschlechterblind sind. Auch heute noch sind die Freizeitstätten zu überwiegender Teilen männlich dominiert – außer dort, wo qualifizierte Pädagoginnen mit Mädchen und jungen Frauen attraktive Angebote und Partizipationsmöglichkeiten entwickeln.

6 Nuss 2008 (wie Fn. 3).

Neuerscheinung

Kinder- und Jugendhilferecht

– Textausgabe –

8., neu bearbeitete Auflage 2009. 576 Seiten, kart.; € 12,50;
für Mitglieder € 9,50 (zzgl. Versandkosten)
ISBN 978-3-7841-1934-2

Reihe Kleinere Schriften (KS) 38

Die neu bearbeitete 8. Auflage enthält den aktuellen Stand des Sozialgesetzbuches Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – (SGB VIII) mit allen Änderungen, zuletzt durch das Gesetz zur Änderung des Zugewinnausgleichs- und Vormundschaftsrechts vom 6. Juli 2009 (BGBl. I S. 1696).

Außerdem enthalten sind 14 weitere Gesetze und Verordnungen; neu aufgenommen wurden u.a. das Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit (FamFG) und das Gesetz zur Einführung des Elterngeldes (Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz). Es wurden sämtliche Änderungen bis Ende September 2009 eingearbeitet.

Bestellungen für Mitglieder des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. direkt bei:

Cornelsen Verlagskontor, Herrn Thomas Ulber, Tel. (05 21) 97 19-121,
Fax (05 21) 97 19-206, E-Mail: thomas.ulber@cvk.de

Bestellungen für Nichtmitglieder und den Buchhandel direkt bei:

Lambertus-Verlag GmbH, Postfach 1026, 79010 Freiburg,
Tel. (07 61) 36825-0, Fax (0761) 368 25-33, E-Mail: info@lambertus.de

Besuchen Sie auch unseren **Online-Buchshop**: <http://verlag.deutscher-verein.de>



Deutscher Verein
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
Tel. (030) 629 80-0, Fax (030) 629 80-1 50
E-Mail: hally@deutscher-verein.de

Genderkompetenz auf Landesebene: das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.

Seit dem Jahr 2006 wirbt das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH) mit Sitz in Magdeburg für einen geschlechtersensiblen Blick und ein geschlechtergerechtes Vorgehen im Umgang mit Mädchen und Jungen, Frauen und Männern. In der Satzung festgeschriebenes Ziel der Arbeit ist die Herstellung der realen Chancengleichheit in allen Bereichen der sachsen-anhaltischen Kinder- und Jugendhilfe.

In den vier Jahren seines Bestehens ist das Kompetenzzentrum an vielen Stellen sehr gut vorangekommen. Feststellbar ist aber auch, dass es im Zeitalter des Gender Mainstreamings sehr schwierig ist, die drei Arbeitsbereiche Genderkompetenz, Mädchenarbeit und Jungenarbeit gleichwertig zu behandeln. Es ist immer noch nicht flächendeckend gelungen, die Notwendigkeit des geschlechtergerechten Vorgehens in allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, also über die Jugendarbeit (§§ 11–14 Sozialgesetzbuch [SGB] VIII) hinaus, den verantwortlichen Frauen und Männern in Politik und Leitung ebenso wie in der Praxis zu verdeutlichen. Daher ist es meines Erachtens unumgänglich, Gendersensibilität und Genderkompetenz gleichzeitig top-down und bottom-up zu vermitteln.

Dies tun wir, indem wir uns als fachpolitische Servicestelle zielgruppenspezifisch den Themen Erhöhung der Genderkompetenz, Qualifizierung der Mädchenarbeit und Sensibilisierung für Jungenarbeit widmen. Mit den Angeboten Qualifizierung und Weiterbildung, Praxisforschung, Beratung, Lobbyarbeit, Veröffentlichungen, Projektentwicklung und Projekterprobung sowie der umfangreichen kostenfrei nutzbaren Fachbibliothek (ca. 800 Titel) mischen wir uns in die bundeslandweite kinder- und jugendpolitische Debatte ein und mit dem gleichen Elan sensibilisieren wir in Initiativen, Vereinen oder Kommunen. Finanziert wird diese Arbeit durch das sachsen-anhaltinische Ministerium für Gesundheit und Soziales.

Im Jahr 2009 konnten zum Beispiel über die Bildungsmaßnahmen und Aktionen des Kompetenzzentrum vor Ort 1.049 Frauen/Mädchen und 472 Männer erreicht werden. Daneben gab es eine Vielzahl an Beratungen und Gremiensitzungen, 62.665 Zugriffe auf die Webseite und zahlreiche Abforderungen unserer Veröffentlichungen. Durchgeführt wurden Fortbildungstage, Fachtagungen, Seminarreihen mit Student/innen der Hochschule sowie Workshops auf Fremdveranstaltungen. Die Themen und Inhalte der eigenen Veranstaltungen wurden in enger Absprache mit den Zielgruppen festgelegt,

Vorschläge kamen über den Rücklauf der Feedbackbögen oder direkten Kontakt mit unserer Geschäftsstelle. Zugenommen hat die Anfrage für die Übernahme von Referaten bzw. Workshops auf Fremdveranstaltungen. Im Bereich der Beratung ist eine Zunahme schnell zu klärender Anfragen per Mail oder Telefon zu verzeichnen. Im Mittelpunkt standen dabei meist die Suche nach Referent/innen, Finanzierungsmöglichkeiten, Beratungsstellen, Praktikumsplätzen und Fachliteratur. In den umfangreicheren Beratungen vor Ort oder in unserer Geschäftsstelle stehen explizit Fachfragen im Mittelpunkt. Als Beispiele zu nennen sind Gespräche mit dem Kinderbeauftragten des Landes Sachsen-Anhalt zum Thema „Mehr Männer in Kitas“, mit Verantwortlichen im Ministerium für Gesundheit und Soziales zum Thema „Mädchen und Rechtsextremismus“ oder zum Thema „Gender Mainstreaming und Jugendhilfe“, mit einer Professorin der Fachhochschule Friedensau zur Vorbereitung der Kinderuni zum Thema „Gender“ oder mit der Kita-Gesellschaft Magdeburg e.V. zu geschlechtsspezifischer Arbeit im Grundschul- und Hortbereich. Darüber hinaus konnten wir Träger projektbegleitend intensiver schulen.

Das Kompetenzzentrum hat im Jahr 2009 acht Publikationen veröffentlicht, unter anderem die Titel „Gefahrenzone WorldWideWeb“ (Karin Blumstengel), „Selbstverletzendes Verhalten bei Mädchen und jungen Frauen aus subjektorientierter Perspektive“ (Susanne Walofsky), „Zwangsverheiratung und Empfehlungen zur Inobhutnahme“ (Kerstin Schumann) und „Stärken stärken“ (Gila Zirfas-Krauel). In enger Abstimmung mit unserem von der Europäischen Union geförderten Projekt „Geschlechtergerechte Berufsorientierung und Lebenswegplanung“ veröffentlichten wir daneben Materialien zur Berufsorientierung, so z.B. „Pro Praxis“, unsere aktuell durchgeführte Studie zum Berufswahlverhalten sachsen-anhaltischer Mädchen und Jungen, oder ein Memoryspiel zur Berufswahl für die Grundschulen.

Genderfragen sind als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen der Jugendhilfe mitzudenken. Dies geschieht allerdings bisher nicht automatisch und daher ist unsere Präsenz in Gremien sinnvoll. Ein Beispiel dafür war die Sitzung des Landesjugendhilfeausschusses vom 3. Juni 2009 mit dem Thema: „Jungen und Mädchen gezielt und gerecht fördern – Geschlechtergerechte Jugendhilfeplanung als Voraussetzung eines geschlechtersensiblen Umgangs mit Mädchen und Jungen in allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe“. Das Thema sowie die Beschlussvorlage wurden durch uns eingebracht und auch vorbereitet. Die Diskussion und die Abstimmungen im LJHA zeigten, dass Genderfragen noch nicht unumstritten sind.

Kerstin Schumann
ist Geschäftsführerin des
KgKJH Sachsen-Anhalt e.V.,
Magdeburg. E-Mail: info@
geschlechtergerechtejugend-
hilfe.de

Genderkompetenz als Voraussetzung für ein erfolgreiches Gender Mainstreaming

Seit 2004 gilt Gender Mainstreaming als verbindliches Qualitätskriterium in der sachsen-anhaltischen Kinder- und Jugendhilfe. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen dabei

vorrangig Angebote der koedukativen Kinder- und Jugendhilfe, denn Gender Mainstreaming wird als gleichberechtigte Strategie neben geschlechtshomogenen Angeboten der Mädchen- und Jungenarbeit gesehen. In der Praxis erleben wir allerdings des Öfteren, dass die Begriffe Genderkompetenz und Gender Mainstreaming auf den unterschiedlichsten Ebenen der Kinder- und Jugendhilfe nicht eindeutig geklärt sind. Nicht selten kommt es zur synonymen Verwendung. Wie oben erwähnt, kann meines Erachtens das Vorgehen in diesem Feld nur top-down und bottom-up gelingen. Exemplarisch soll dies an zwei Beispielen unserer Arbeit aufgezeigt werden:

Vor drei Jahren wurden wir von Mitarbeiterinnen eines freien Trägers, der auf kommunaler Ebene tätig ist, gebeten, helfend einzugreifen. Als Problem wurde definiert, dass an den Jugendbildungsfahrten des Trägers vorrangig Mädchen teilnahmen. Wir boten an, eine Genderanalyse durchzuführen und haben dies ganz konkret während der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation einer einwöchigen Bildungsmaßnahme für Mädchen und Jungen im Alter von 7–13 Jahren getan. Im engen Austausch mit der Leitung, mit den Mitarbeiterinnen und den beteiligten Kindern fertigten wir eine projektbezogene Genderanalyse an und diskutierten diese nach Beendigung der Maßnahme im Projektteam. Um die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten genderrelevanten Ideen zu begleiten, wurden wir auch im zweiten Jahr um aktive Beratung dieses Projektes gebeten. Jetzt im dritten Jahr wurden wir von einem anderen landesweit agierenden Team des Trägers eingeladen, um eine bundesweite Aktion dieses Trägers konzeptionell, vorbereitend und durchführend zu begleiten, und wir sind uns ziemlich sicher, dass dies dazu führen wird, auch das Leitungsteam des dazugehörigen Verbandes über kurz oder lang zu erreichen. Die in der Praxis gelungene geschlechtergerechtere Ausgestaltung einzelner Angebote des Trägers führte dazu, dass die Leitung des landesweit agierenden Verbandes auf uns aufmerksam wurde und uns zu einem Gespräch einlud. Unser Ziel ist nun eine grundlegende konzeptionelle Diskussion. Diese bottom-up begonnene Sensibilisierung wirkte also in die Hausspitze und führt hoffentlich dazu, dass der Sensibilisierungsgedanke top-down an die anderen vorhandenen Gliederungen des Verbandes weitergegeben wird. Anzumerken bleibt an dieser Stelle, dass der Prozess jetzt schon mehr als drei Jahre dauert, ein langer Atem ist nötig.

Ein ähnliches Vorgehen haben wir im Bereich der Elementarbildung angewandt. Gemeinsam mit einer niederländischen Sozialarbeiterin entwickelten wir ein Trainingsangebot für Mädchen und Jungen im Vorschulalter, das sich mit Fragen geschlechtsspezifischer Konfliktlösungsstrategien beschäftigte. Ein Trainer und eine Trainerin bildeten die Teams der Einrichtungen entsprechend fort, sensibilisierten die Eltern während der Elternabende und trainierten in geschlechtshomogenen Gruppen mit den Kindern. Begonnen wurde modellhaft in einer Kindertagesstätte des Deutschen Roten Kreuzes. Nach der Evaluation und der damit verbundenen punktuellen Überarbeitung traten wir mit der Idee an das sachsen-anhaltische Ministerium für Gesundheit und Soziales heran. Ziel war es, im zuständigen Ministerium für einen Genderblick im Bereich der Elementarbildung zu werben und das Projekt dezentral in unterschiedlichsten Einrichtungen des Bundeslandes zu verankern. Es gelang uns, eine Projektförderung über drei

Jahre zu erhalten. So konnten wir unter Beteiligung von 324 Kindern (178 Mädchen und 146 Jungen) und 158 Eltern in 15 Kindereinrichtungen an 12 Orten genderthematisch arbeiten. Die Modellförderung lief im Jahr 2008 aus. Durch die Veröffentlichung eines 127-seitigen Readers mit dem Titel „Geschlechtergerechte Konfliktlösungsstrategien im Kindergarten“ und die Durchführung einer landesweiten Fachtagung im zuständigen Ministerium gelang es, über die besuchten Einrichtungen hinaus zu sensibilisieren. Weiterhin laufen Anfragen von Kindertagesstätten und auch Grund- sowie weiterführenden Schulen ein. Die Projektidee sowie das Trainer/innenteam wurden durch das Diakoniewerk Osterburg e.V. übernommen und somit ist eine Weiterführung, wenn auch regional verortet, gesichert. Die Erkenntnisse des Projektes nutzt unter anderem die Vorsitzende des KgKJH e.V., Dr. Frauke Mingerzahn, in dem berufsbegleitenden Studiengang „Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen“ an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Fazit

Wir haben festgestellt, dass es möglich ist, für Genderaspekte in den unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe zu sensibilisieren. Wir haben erfahren müssen, dass dazu ein langer Atem nötig ist, und sind uns sicher, dass dies nur bottom-up und top-down gelingen kann.

Jenny Breidenstein

HEROES® – Gegen Unterdrückung im Namen der Ehre

Ein Gleichstellungsprojekt von Strohalm e.V.

Während Jungenarbeit häufig erst einsetzt, wenn die Jungen auffällig oder gar gewalttätig geworden sind, arbeitet HEROES® mit jungen Männern aus Ehrenkulturen, die sich engagieren wollen für ein gleichberechtigtes Zusammenleben von Männern und Frauen jeglicher Kultur. Sie übernehmen Verantwortung für sich und ihre „Brüder“.

In der Migrationssituation herrscht vielfach Angst vor dem eigenen Kulturverlust. Traditionelle Denk- und Verhaltensmuster, die in den Herkunftsländern bereits freier verhandelt werden, verstärken sich. Gerade Heranwachsende mit Migrationshintergrund müssen ganz unterschiedlichen Erwartungen genügen. Sie befinden sich zwischen den Traditionen, dem kulturellen und sozialen Hintergrund ihrer (Groß-)Eltern und den Werten und Anforderungen der deutschen Gesellschaft, in der sie leben. Dies konfrontiert sie mit Widersprüchen, die es ihnen schwer machen, sich z.B. mit Ausgrenzung oder Arbeitslosigkeit erfolgreich und ohne Aggressionen auseinanderzusetzen. Zugleich durchleben sie die Phase sexueller Orientierung und Partnerwahl.

Patriarchale Strukturen und Vorstellungen von Ehre, die vor allem durch Erziehung weitergegeben werden, haben in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung. Sie hindern Jugendliche beiderlei Geschlechts an der freien Entwicklung ihrer Persönlichkeit und schränken die möglichen Lebensentwürfe ein: Mädchen und Frauen werden in schwache Positionen, in die Opferrolle, gedrängt (Zwangsheirat, Kontrolle, Unterordnung), aber auch Jungen geraten unter empfindlichen Druck. Als Söhne und Brüder tragen sie einen Großteil der Last auf ihren Schultern. Sie sind diejenigen, die traditionell verpflichtet sind, die Ehrvorschriften durchzusetzen. So sind es auch sie, die in der Regel beteiligt sind, wenn im Extremfall die Familienehre durch eine Gewalttat wieder hergestellt werden soll.

Zugleich haben sie Privilegien und eher als ihre Schwestern die Möglichkeit, etwas an der Konstellation zu ändern. Auch als zukünftige Väter haben sie eine entscheidende Position. Die Grundannahme, die sich bei unserer Arbeit immer wieder bestätigt, ist, dass es den jungen Männern mit der Lage auch nicht richtig gut geht: Sie bekommen möglicherweise keine selbst gewählten und gleichwertigen Partnerinnen, keinen Austausch, darüber hinaus schränkt ihre Kontrollaufgabe sie ein. Stattdessen bekommen sie eine Ehre geboten, die außerhalb ihrer selbst liegt.

Es gibt keinen Raum für Schmerz. Schmerz, der auch aus der Migrationserfahrung resultiert. Schmerz, den sie nicht zulassen können, weder bei sich, noch bei anderen, da sie immer kontrolliert und cool oder aggressiv sein müssen. Zugleich leiden sie unter dem

öffentlichen Bild des machohaften, gewalttätigen Migranten. Dieser zwiespältige Status macht junge Männer aus Ehrenkulturen zu einer spannenden und sehr vielversprechenden Zielgruppe für eine Perspektive auf Veränderung.

Junge Männer, die sich für Gleichberechtigung und die sexuelle Selbstbestimmung von Frauen stark machen?

Das HEROES-Projekt aus Berlin Neukölln ist deutschlandweit (noch) einmalig. Seit 2007 bieten wir im Kiez Gruppen für junge Männer an und führen berlinweit Workshops durch. Das Projekt wird von Strohalm e.V. koordiniert und durch die World Childhood Foundation finanziert.

Unser Konzept ist, dass Männer und Frauen, Migrant/innen und Mehrheitsgesellschaft zusammen etwas bewegen – denn es geht uns alle an. Im Team arbeiten wir alle, Migrant/innen unterschiedlicher Herkunftskulturen und Glaubensrichtungen, Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, Männer und Frauen gemeinsam für eine gleichberechtigtere und tolerantere Gesellschaft.

Im Projektteam arbeiten bisher Frauen und Männer aus Schweden, Türkei, Israel und Deutschland. Dagmar Riedel-Breidenstein, Dipl. Soziologin und Leiterin von Strohalm e.V. koordiniert die Arbeit, Anna Rinder von Beckerath und Jenny Breidenstein leiten das Projekt. Yilmaz Atmaca und Ahmad Mansour sind die Gruppenleiter. Yilmaz ist Schauspieler und Theaterpädagoge, kommt aus der Türkei und lebt seit 15 Jahren in Berlin. Ahmad ist Dipl. Psychologe, stammt aus Palästina und lebt seit sechs Jahren in Deutschland.

Jenny Breidenstein

M.A. Genderwissenschaftlerin, Projektleiterin von HEROES.

E-Mail: info@heroes-net.de

Wir arbeiten in zwei Schritten: Als ersten Schritt leiten wir Gruppen für junge Männer aus Ehrenkulturen, die über Themen wie Gleichberechtigung, Ehre und Menschenrechte diskutieren und in ihrem Alltag und in der Gesellschaft etwas verändern wollen. Im Fokus steht dabei die Problematisierung der Männerrolle im Kontext der Ehrenunterdrückung von Mädchen und Frauen. Das Ziel ist es, Jungen und jungen Männern die Möglichkeit zu geben, sich von diesen Machtstrukturen zu distanzieren. Im Laufe des Trainings erlangen sie die Stärke und Fähigkeit, die Grenzen, welche die Ehrenkultur auch für sie setzt, zu überwinden. Es geht darum, die jungen Männer mit kreativen und pädagogischen Methoden dazu zu motivieren, Stellung zu beziehen: gegen die Unterdrückung im Namen der Ehre und für das Recht der Mädchen/Frauen auf Menschenrechte und Gleichberechtigung. Nach etwa einem dreiviertel Jahr Training und nachdem sich ihre Haltung gefestigt hat, bekommen die jungen Männer ihr Heroes-Zertifikat verliehen. Im Rahmen einer größeren Veranstaltung wird ihnen von einer prominenten Persönlichkeit (bisher Staatsministerin Böhmer und Prinz Georg Friedrich von Preußen) ihre Urkunde überreicht.

So zertifiziert gehen die jungen Männer im zweiten Schritt als Vorbild-Heroes in Schulen, Ausbildungsstätten oder Jugendtreffs und bieten den im Programm erarbeiteten Workshop für Mädchen und Jungen an. Dem rollenspielbasierten Workshop liegt der Gedanke der Peer education zugrunde: Gerade bei schwierigen Themen lernen Jugendliche am besten von etwa Gleichaltrigen, die ihren kulturellen und sozialen Kontext teilen. Dieser Workshop wird mit den Pädagoginnen und Pädagogen der Einrichtungen vorbereitet. Dabei geht es um individuelle Themen und Konflikte in den Jugendgruppen, vor allem jedoch darum, die Pädagog/innen als dauerhafte Ansprechpartner/innen zu unterstützen und in ihrem Engagement für die Gleichberechtigung ihrer Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunftskultur zu bestärken.

Erster Schritt: Training und Bewusstseinsprozess innerhalb der Jungengruppe

Inzwischen haben wir drei Gruppen von jungen Männern zwischen 17 und 23 Jahren, die sich mindestens einmal pro Woche in unseren Räumen treffen. Ihre Eltern stammen aus der Türkei, Albanien oder Montenegro und sie wünschen sich für ihre Kinder hier in Deutschland eine glückliche und erfolgreiche Zukunft. Wenn die jungen Männer mit den beiden Gruppenleitern diskutieren, geht es um Integration, Schule, Familie und Freundinnen. Die ersten Wochen bestimmen vor allem die Teilnehmer selbst die Themen und auch während des gesamten Trainings orientieren wir uns an ihren Interessen, ohne unsere Projektthematik aus dem Blick zu verlieren: die Konstruktion des sozialen Geschlechts, sexuelle Orientierung und Sexualität selbst – und was das alles mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Unterdrückung zu tun hat. Dies sind Tabuthemen, über die sie sonst selten sprechen, die sie jedoch faszinieren und Woche um Woche in unsere Räume führen. Zu einigen thematischen Treffen werden Fachleute eingeladen, zusätzlich werden passende Veranstaltungen wie Theaterstücke oder Ausstellungen gemeinsam besucht – und immer mal wieder geht's ins Restaurant, denn die lockere Atmosphäre und gute Stimmung ist Grundvoraussetzung bei diesen schwierigen und emotionalen Diskussionen.

Ein zentrales und wiederholt aufgegriffenes Thema ist Jungfräulichkeit. Die weibliche Jungfräulichkeit ist in Ehrenkulturen eng an die Familienehre gebunden. Damit einher geht eine Kontrolle der weiblichen Sexualität. Ob es dabei um den Schutz vor Vergewaltigung oder einvernehmlichen vorehelichen Geschlechtsverkehr geht, verschwimmt im Gespräch mitunter. Die Extreme des Jungfräulichkeitswahns wie Genitalverstümmelung lehnt die Gruppe einmütig ab, die eigenen Schwestern wollen einige jedoch gerne so lange wie möglich unberührt wissen – wenn auch weniger durch Verbot als durch Einsicht. Auch geben einige wenige Jungen in unserer Gruppe offen zu, dass sie selbst lieber eine Jungfrau heiraten würden. Der Gedanke, dass die eigene Ehefrau vorher mit einem anderen intim war, stößt sie ab. Wie sie das mit ihrem Ideal von Gleichberechtigung vereinbaren können? Sie wollen ebenfalls bis zur Ehe sexuell enthaltsam bleiben ...

Eine weitere Frage ist, wie es mit dem Respekt jungen Frauen gegenüber steht, die ebenso wie die Mehrzahl der jungen Männer in der Gruppe ihre Sexualität erproben und ausleben wollen. Dies führte auch dazu, dass wir erst einmal versuchten, Sex zu definieren.¹ Immerhin gehört dazu weit mehr als der durch fragwürdige Jungfräulichkeitstests angeblich nachweisbare genitale Geschlechtsverkehr zwischen Frau und Mann. Auch ein eigenes Erforschen des Körpers gehört dazu, gegenseitige Berührungen und auch gleichgeschlechtlicher Sex, der, so einer der jungen Männer, „ja eigentlich überhaupt nichts mehr mit Fortpflanzung zu tun hat, sondern mit Spaß und freier Wahl“. Gerade was die Akzeptanz von Homosexualität angeht, macht die Gruppe eine Wandlung durch, auch wenn die Haltungen nach wie vor stark auseinandergehen. Über all diesen Vorbehalten und Konflikten steht die Liebe: Die Vorstellung, die eigenen Partnerinnen und Partner nicht frei zu wählen, ist für die jungen Männer undenkbar. Wenn es Liebe ist, ist auch das Vorleben nebensächlich. Für eine erfüllte Beziehung sind sie bereit, den Konventionen zu trotzen, obwohl sie die Schwierigkeiten nicht unterschätzen.

Spannende Diskussionen gibt es aber auch zu alltäglicheren Themen wie Kleiderfragen: Warum kleiden wir uns so oder so? Ist körperbetonte Kleidung eine Aufforderung zur Anmache, ein Zeichen von Selbstbewusstsein oder einem Mangel desselben? Wo verläuft die Grenze zwischen Bewunderung und Belästigung? Sexy Kleidung gleich Schlampe? Kopftuch gleich keusch? Allgemeines Kopfschütteln.

Ein Thema, mit dem sich die Jungen nur widerwillig anfreunden, ist Feminismus. Wir verstehen unser Projekt als feministische Arbeit, denn es geht uns primär darum, eine verbesserte Situation für Mädchen und Frauen zu erreichen. Die jungen Männer fühlen sich von dem Begriff (nicht ganz zu Unrecht) angegriffen. Sie assoziierten damit behaarte Frauen und Unterdrückung der Männer. Wir erwarten auch nicht von ihnen, dass sie sich als Feministen bezeichnen, sie sollen jedoch die Relevanz der Bewegung und ihre Ziele anerkennen – und dass es ebenso wenig wie beim Rassismus immer ausreicht, freundlich um gleichberechtigte Teilhabe und Anerkennung zu bitten. Das Feminismus-Treffen begannen wir mit dem berühmten Beauvoir-Zitat „Man wird nicht als Frau geboren, man wird dazu (gemacht)“. Was ist damit gemeint? Die Antworten aus der Gruppe reichten von: „Um wirklich eine Frau zu werden, braucht es Stärke“ über die gängige Interpretation zu sozialen Zwängen und Geschlechterrollen bis hin zu dem Einwand: „Da könnte doch genauso gut ‚Mann‘ stehen. Wir werden doch alle als Menschen geboren, alles andere kommt später.“ Wie viele junge Männer gleich welches Hintergrundes schütteln das so aus dem Ärmel?

Aber genau das ist unser Ansatz – dass die jungen Männer durch ihre eigenen Rollenkonflikte sensibilisiert sind: Empathie mit den im Namen der Ehre unterdrückten Frauen und Mädchen als Motor der Veränderung ist diesen jungen Migranten durch ihre eigenen Ausgrenzungs- und Demütigungserfahrungen leichter zugänglich. Wir ergreifen diese Chance, persönliche Erfahrungen mit Rassismus zu nutzen, um Sexismus

¹ Über die Bedeutung der persönlichen Entfaltung ohne Todesdrohungen in der Arbeit von HEROES siehe Broder, H.: Voltaire und das Recht auf Knutschen, Der Tagesspiegel vom 30. März 2010.

zu bekämpfen: Die Jungen kennen das – die Türsteher vor der Disko, die sie nicht hereinlassen, oder die misstrauischen Blicke des Sicherheitspersonals, das schon erwartet, dass es Probleme geben wird. Und dann sagen wir: „So fühlen sich eure Schwestern, wenn ihr ihnen alles verbietet, sie überwacht.“

Zweiter Schritt: Peer Workshop

Gegen Ende der Trainingsphase proben die jungen Männer den Workshop. Sie sind so weit, dass sie ihr Bewusstsein mit anderen außerhalb der Gruppe teilen. Insgesamt geht es darum, was kulturell und individuell verhandelbar ist und was universelle Grundrechte sind. Und: Alle Gefühle sind erlaubt – aber nicht alle Taten. Den Workshop führen zwei Jungen durch, ein Gruppenleiter ist nur zur Unterstützung dabei. Die Vorbild-Heroes sind die Experten, die „die Sprache“ der Workshopteilnehmer sprechen: Sie kennen die Kulturen, Konflikte, Zwänge und Träume – denn sie sind ihre eigenen.

Drei Schulstunden arbeiten sie mit den Kinder- und Jugendgruppen (ab der 6. Klasse). Dabei sind Rollenspiel-Szenen zentral. Diese haben die Jungen selbst entwickelt und gemeinsam mit dem Team verfeinert. Ihr Spiel ist anrührend und beklemmend. Wegen des großen Erfolgs wurde sogar der Infoteil des Workshops zugunsten weiterer Szenen verkürzt. Die Jungen spielen kontroverse Szenen über alltägliche Gewalt und Unterdrückung (unwilliger Sohn muss Schwester heimholen, Onkel ist empört über unverheiratete Nichte, Sohn wird die Ehe mit einer Frau seiner Wahl verwehrt usw.). Im Anschluss gibt es jeweils eine Diskussion, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermutigt werden, die Szenen zu erläutern, Fragen zu stellen und zum Teil selbst zu beantworten. Hier werden Konventionen und Traditionen hinterfragt und neue Perspektiven gemeinsam entwickelt: „Fandet ihr es denn okay, dass er sie geschlagen hat? Warum?“ „Schlagen ist ehrenlos“, so ein Schüler, „Aber wenn sie mit Schlampen rumhängt?!“, ein anderer Schüler. „Was ist denn eine Schlampe? Sind hier wirklich Prostituierte gemeint oder hat der Freund den Begriff nur benutzt, weil sie kurze Röcke tragen?“, „Sie sollte ihrem Vater gehorchen“. Die Mehrheit ist allerdings jetzt doch immerhin für Reden statt Schlagen: „Sie soll Respekt haben, nicht Angst.“

Im Anschluss an die Diskussion dürfen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen jeweils eine andere, positive Version der Szene mitspielen – das ist sehr gefragt und selbst die machohaftesten Jungen können sich so in die Mädchenrolle einfühlen und über den sozialen Druck, dem sie selbst als Jungen ausgesetzt sind, und ihre Gefühle sprechen bzw. die Szene wunschgemäß umstellen. Rollenspiele begünstigen nach allen Lerntheorien das emotionale und effektive Lernen – etwas, das in unserem Workshop sehr deutlich wird. Konfliktsituationen werden nicht nur anschaulich dargestellt, sondern der Konflikt, aber auch der Handlungsspielraum, werden optimal verinnerlicht.

In drei Schulstunden können wir keine verfestigten Strukturen aufbrechen und seit Generationen tradierte Werte umdeuten. Alles, was wir erreichen können, ist, zum Denken und Fühlen anzuregen und Alternativen zu automatisch reproduzierten Verhaltensweisen aufzuzeigen. Die jungen Heroes sind anderen jungen Männern ein Vorbild und zeigen Mädchen, dass es Jungen gibt, die sie in ihrer Autonomie respektieren und nicht kontrollieren und in demütiger Abhängigkeit oder gar gewaltsamer Unterwerfung sehen wollen. Das ist ein Angebot – ob und wie die einzelnen es annehmen, bleibt ihrer Entscheidung überlassen. Und dass sie erkennen, dass es eine Entscheidung ist, ist schon ein großer Schritt.

Kritik an der heterosexuellen Norm

Die Arbeit von teach out als gutes Beispiel für geschlechtersensible Bildungsarbeit mit Schwerpunkt lesbische, schwule, bisexuelle und transgender Lebensweisen

Ziel der Arbeit von teach out ist es, Pädagog_innen¹ für die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgender² (lsbt) lebenden Jugendlichen zu sensibilisieren und zu verdeutlichen, auf welchen Ebenen sie Diskriminierung erfahren. In Fortbildungen und Einzelberatungen werden Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, die Pädagog_innen befähigen, in ihrem Arbeitsfeld lsbt Lebensweisen zu thematisieren, wirkungsvoll gegen Diskriminierung vorzugehen und sicherer im Umgang mit sexueller Vielfalt und vielfältigen Lebensweisen zu werden.

Die Auseinandersetzung mit lsbt Lebensweisen ist dabei kein Minderheitenproblem, denn auch heterosexuell lebende Jugendliche stehen unter dem Druck, den gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich einer eindeutigen Geschlechterrolle und eines heterosexuellen Begehrens zu genügen. Ein offener und diskriminierungsfreier Umgang mit Sexualität und Lebensformen unterstützt demnach alle Jugendlichen bei der Bildung einer starken Persönlichkeit.

Der Verein ABQueer wurde 2004 gegründet mit dem Ziel, die Vielfalt von Lebensweisen, insbesondere von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender sichtbar zu machen und Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzutreten. Zweck des Vereins ist die Förderung von Bildung und Erziehung mit dem Themenschwerpunkt lsbt Lebensweisen durch Antidiskriminierungs- und Sensibilisierungsveranstaltungen sowie Fortbildungs- und Beratungsangebote, eine aktive Öffentlichkeitsarbeit und das Mitgestalten gesellschaftlicher Diskurse.

Teach out ist das Multiplikator_innenprojekt vom ABQueer e.V. und hat zum Ziel, pädagogisch arbeitende Menschen zu lsbt Lebensweisen fortzubilden und zu beraten. Die Mitarbeitenden verfügen alle über eine Ausbildung als Pädagog_innen, Soziolog_innen, Psycholog_innen oder Lehrer_innen und mehrjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung, Kinder- und Jugendarbeit und/oder Wissenschaft und Forschung. Neben der Honorartätigkeit bei teach out sind alle Mitarbeitenden im Bildungsbereich tätig. Durch die verschiedenen fachlichen Schwerpunkte und Erfahrungen der Teammitglieder können unterschiedliche Zielgruppen adäquat beraten und fortgebildet werden. Die Themen- und Methodenvielfalt, die gemeinsame Entwicklung von Fortbildungskonzepten und die kollegiale Beratung tragen zu einer hohen Qualität der Arbeit bei.

1 Der Unterstrich verweist auf Menschen, die sich jenseits des zweigeschlechtlichen Systems verorten.

2 Transgender verstehen wir hier als Oberbegriff für alle Menschen, für die das gelebte Geschlecht keine zwingende Folge des bei der Geburt zugewiesenen Geschlechts ist.

Neben teach out gibt es zwei ehrenamtliche Projekte bei ABQueer. Das Aufklärungsprojekt führt Sensibilisierungs- und Antidiskriminierungsveranstaltungen für Kinder und Jugendliche in Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen durch.³ Gemeinsam mit dem Verein TransInterQueer e.V. hat ABQueer e.V. das Projekt Trans*InterBeratung Berlin ins Leben gerufen, das Informationen, Beratung und Unterstützung zu den Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit anbietet. ABQueer arbeitet eng mit anderen Berliner Akteur_innen zusammen, wie der LADS (Landesstelle für Gleichbehandlung gegen Diskriminierung), der AG Schwule Lehrer der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), GLADT e.V. (Gays and Lesbians aus der Türkei), KomBi (Bildungseinrichtung zu Diversity, Gender und sexueller Identität), LesMigraS (Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V.), der RAA (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie) und dem TransInterQueer e.V. Ziel ist es, Expertise zu bündeln und politische Allianzen zu bilden.

Homophobie und Heterosexismus als Thema in Schule und Jugendarbeit

„Schwule Sau“ ist eines der häufigsten Schimpfworte auf Schulhöfen und in Jugendzentren – warum? Abweichendes Verhalten und „untypische“ Jungen als schwul zu bezeichnen hat sehr viel mit dem vorherrschenden Männlichkeitsbild zu tun.⁴ Kinder und Jugendliche stehen unter einem enormen Druck, den gesellschaftlichen Normen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität zu entsprechen. Dabei sind Mädchen noch mehr als Jungen in der Lage, mit vorgegebenen Rollen zu spielen, aber auch ihnen ist es unmöglich, sich komplett von heteronormativen⁵ Erwartungen loszulösen.⁶ Geschlechterrollen werden bereits in frühester Kindheit geprägt und Geschlecht wird im Sinne des „doing gender“ durch Erziehung und Sozialisation hergestellt.⁷ Insofern ist es nicht zu früh, bereits Kinder im Vorschulalter für vielfältige Lebensweisen zu sensibilisieren. Kinder lernen früh, dass eine „richtige“ Familie aus einem eindeutigen „Mann“ und einer eindeutigen „Frau“ mit leiblichen Kindern besteht – auch wenn die Realität häufig nicht in diese (heterosexuelle und zweigeschlechtliche) Norm passt, sondern es verschiedenste Lebens- und Familienformen gibt. Dennoch wird das, was nicht in dieses Bild passt, oft ausgegrenzt und abgewertet.

Melanie Ebenfeld

Dipl. Pädagogin, Gender Trainerin, ist freie Mitarbeiterin im Projekt teach out vom ABQueer e.V., Berlin. E-Mail: info@abqueer.de

Die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgender Jugendlichen wurde bisher in wenigen Studien untersucht. Ergebnisse sind, dass sich Jugendliche im Coming-out mit vielfältigen Problemen konfrontiert sehen, die von familiären

3 Mit dem Peer-to-peer-Ansatz führen junge Menschen Antidiskriminierungsveranstaltungen in Schulklassen und Jugendfreizeiteinrichtungen durch. Es besteht eine enge Kooperation zwischen dem Aufklärungsprojekt und teach out. Zur LsbT-Aufklärungsarbeit vgl. Timmermanns (2003) und Rieseke (2010).

4 Vgl. Connell 2006.

5 Heteronormativ bedeutet, dass sich ausschließlich Heterosexualität als die einzig vorstellbare bzw. legitime und erwünschte soziale Wirklichkeit profilieren kann (vgl. Butler 2001; Hartmann u.a. 2007).

6 Vgl. Hackmann 2009.

7 Vgl. Faulstich-Wieland 2004.

Konflikten über Gewalterfahrungen bis zu psychischen Problemen reichen. Die Suizidgefährdung ist bei lsbt lebenden Jugendlichen deutlich höher als bei Gleichaltrigen, die sich als heterosexuell definieren.⁸ Umso wichtiger ist es, dass lsbt lebenden Jugendlichen Beratungs- und Anlaufstellen zur Verfügung stehen, wo sie Unterstützung finden. Und es ist wichtig, dass sie Hilfestellung und Akzeptanz in ihrem schulischen Umfeld erfahren. Generell sind Sexualität und Lebensformen wichtige Themen für junge Menschen, mit denen sie sich gerade in der Pubertät insbesondere im Bezug auf die Berufs- und Lebensplanung intensiv auseinandersetzen.

Grundlagen für lsbt Bildungsarbeit

Rechtliche Grundlagen für die Thematisierung sexueller Vielfalt liegen für Lehrkräfte in den jeweils gültigen Rahmenrichtlinien zur Sexualerziehung. Zudem geben das Grundgesetz und das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) allen Pädagog_innen Grundlagen für diskriminierungsfreies Handeln.

Eine wichtige Voraussetzung für die Thematisierung von Sexualität und Lebensformen ist die Reflexion der eigenen Rolle. Jede Lehrperson vermittelt – oft unbewusst – Botschaften über gesellschaftliche Normen und die eigene Lebensweise. Durch das Erwähnen eines Partners oder einer Partnerin, der Verweis auf eigene Kinder, das Tragen eines Eherings oder andere sprachliche und körperliche Äußerungen wird die eigene Sexualität ständig performativ hergestellt.⁹ Es ist wichtig, diese Herstellungsprozesse und die sich anschließenden Machtverhältnisse zu analysieren und „über die eigenen Vorannahmen, verinnerlichten Normen, Grenzziehungskategorien und Diskriminierungen zu reflektieren und zu erkennen, wie wir uns selbst zu geschlechtlichen Wesen machen“¹⁰. Die Reflexion der eigenen Normierungen von Geschlecht und Sexualität ist Voraussetzung für geschlechtersensible Bildungsarbeit.

Unser Ansatz zwischen Heteronormativitätskritik und Antidiskriminierungsarbeit

Wir gehen unsere Arbeit aus zwei Richtungen an: Es geht uns um den Schutz vor Diskriminierung und um die Veränderung heteronormativer Strukturen. Für die pädagogische Praxis bedeutet das zum einen, lsbt lebende Kinder und Jugendliche zu schützen und zu unterstützen. In Gewaltsituationen muss eingegriffen werden, es müssen Ansprechpersonen und Schutzräume zur Verfügung stehen. Und zum anderen bedeutet es, sensibel zu sein für Normierungen und diese aufzubrechen, also Kritik an heteronormativen und stereotypen Darstellungen, Handlungen und Strukturen zu üben. Schulen sind heteronormativ geprägte Orte, an denen Lebensweisen, die nicht dieser Norm entspre-

8 Vgl. Berliner Senatsverwaltung 1999; Niedersächsisches Ministerium 2001.

9 Vgl. Butler 2001.

10 Mörth 2010, 67.

chen, häufig ignoriert oder abgewertet werden.¹¹ Geschlecht und Sexualität werden in der Bildungsarbeit situativ und institutionell normiert. Diese Normierungen wirken auf alle Menschen, die sich an diesen Orten aufhalten, egal in welcher Position sie sind. Diejenigen, die in der privilegierten Situation sind, sind sich dieser Normierung häufig nicht bewusst, da die privilegierte Situation oft blind macht für die Normen, die sie dorthin gebracht haben.¹²

Die Dekonstruktion von Kategorisierungen und den daraus resultierenden Macht- und Hierarchieverhältnissen ist der Grundgedanke von Queer Theory¹³. Einen queeren Blick auf Pädagogik zu haben, bedeutet demnach, Kategorisierungen zu analysieren und aufzubrechen, denn kategorienfreies Lehren und Lernen setzt Energien frei und unterstützt Jugendliche bei der Bildung einer starken Persönlichkeit. Dabei geht es nicht allein um die Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung, sondern auch um andere Differenzierungskategorien wie Migrationshintergrund/Herkunft, (Nicht-)Behinderung, Schicht, Alter und Weltanschauung/Religion. Im aktuellen Diskurs um Intersektionalität werden die Verschränkung von Differenzierungs- und Diskriminierungskategorien und die daraus resultierende Komplexität von Lebenssituationen und Machtverhältnissen diskutiert.¹⁴

Diese aktuellen Debatten hat ABqueer zum Anlass genommen, im Oktober 2009 einen Fachtag zu veranstalten mit dem Titel „Ohnmächtige Macht & mächtige Ohnmacht: dynamische Machtverhältnisse, Intersektionalität und Antidiskriminierungsarbeit“. In den Workshops und Diskussionen wurde deutlich, wie vielschichtig und komplex Diskriminierungssituationen sein können und welche wirkungsvollen Ansätze es geben kann, wenn Pädagog_innen sich dieser mehrdimensionalen Kategorisierungen und Machtverhältnisse bewusst sind. Ein queerer Ansatz in der Pädagogik dekonstruiert diese alltäglichen und allgegenwärtigen Kategorisierungen und Machtverhältnisse und schafft Spielräume jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität. Ziel ist es,

„nicht das eine oder andere (<männlich oder weiblich>, <heterosexuell oder homosexuell>) oder etwas drittes (z.B. bisexuell, transsexuell) sein zu müssen. Es bedeutet auch nicht, gar nichts mehr sein zu dürfen, sondern auch quer zu allem sein zu können. Es geht darum, verschieden geschlechtliche, sexuelle und kulturelle Verortungsmöglichkeiten, verschiedene Beziehungen, Lüste, Begehren, Geschmäcker auch in der Pädagogik zuzulassen.“¹⁵

Wie Pädagog_innen Voraussetzungen schaffen können, in denen solch eine Vielfalt möglich ist, das versuchen wir in Beratungen und Fortbildungen zu vermitteln.

11 Vgl. Dijk/Driel 2008.

12 Vgl. Lundgren 2007, 42.

13 Zu Queer Theory vgl. Butler 2001. Queer ist ein vieldiskutierter Begriff, der am besten als kritische Perspektive beschrieben werden kann. Gute Einführungen in Queer Theory bieten Jagose 2001 und Perko 2005.

14 Vgl. Winker/Degele 2009.

15 Tuijer 2004, 131.

Handlungsstrategien und Methoden

In unseren Fortbildungen geht es darum, den Teilnehmenden die Ein- und Ausschlussmechanismen deutlich zu machen, die durch die Normierung von Lebensformen und die Vorstellungen von eindeutigen Identitäten produziert werden. Dabei werden sie zunächst für die Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung sensibilisiert und sie reflektieren auch ihre eigenen Vorstellungen von „richtigem“ und „falschem“ Verhalten und ihre unbewussten Normierungen. Dies geschieht in Übungen, Rollenspielen und Diskussionen. Wichtig ist es uns, dass konkrete Bezüge zur eigenen Erfahrung und pädagogischen Praxis hergestellt werden. Ein Kern unserer Arbeit ist die Vermittlung von konkreten Methoden¹⁶ für verschiedene Altersstufen und pädagogische Settings. Zudem nehmen wir aktuelle Themen und Fragestellungen aus der Praxis zum Anlass, im Team gemeinsam neue Methoden zu entwickeln. Ziel dieser Methoden ist es, Identitäten und Kategorisierungen zu reflektieren und die Vielfalt von Sexualität und Lebensformen zu thematisieren. So werden beispielsweise die Teilnehmenden an Fortbildungen für Referendar_innen aufgefordert, das Unterrichtsmaterial, mit dem sie arbeiten, im Hinblick auf die Darstellungen von Geschlecht, Sexualität und Lebensformen zu analysieren. Häufig werden implizit Normen über Lebensformen und Sexualitäten vermittelt, auch wenn diese in Mathe- oder Englischaufgaben gar nicht das explizite Thema sind. In einem zweiten Schritt werden dann Maßstäbe für Unterrichtsmaterialien entwickelt, die einen möglichst diskriminierungsfreien Umgang mit Geschlecht haben, also auf binäre Darstellungen von Geschlecht verzichten und eine Vielfalt von Lebensformen repräsentieren, damit sich möglichst alle Schüler_innen angesprochen fühlen.

Wir beraten Pädagog_innen, wie sie Jugendliche im Coming-out unterstützen können, und erarbeiten Handlungsmöglichkeiten für konkrete Konfliktsituationen. Es können keine generellen Aussagen darüber gemacht werden, wie man sich in einer Situation am besten verhält – grundsätzlich bietet Pädagogik ja keine „Rezepte“ – allerdings können wir aus unserer Erfahrung einige Hinweise geben:

Bieten Sie sich als Ansprechperson an. Signalisieren Sie, dass Sie offen sind für LsbT Lebensweisen. Und geben Sie Hinweise auf weiterführende Beratungsangebote wie Hotlines und Jugendgruppen. Es ist wichtig für Jugendliche im Coming-out, dass sie erfahren, dass sie nicht alleine sind und dass sie nicht die einzigen in ihrer Situation sind. Idealerweise sollten in Bildungseinrichtungen Ansprechpersonen für LsbT Lebensweisen zur Verfügung stehen, die Beratung und Unterstützung anbieten – und dabei nicht unbedingt selber LsbT leben müssen. Genauso können „gay-straight alliances“ als Vereinigungen von hetero- und homosexuell lebende Schüler_innen und Lehrer_innen ein wirkungsvolles Projekt im Kampf gegen Homophobie und Heterosexismus sein.¹⁷

¹⁶ Es gibt ein paar gute Methodenbücher und Handreichungen mit konkreten Hinweisen für die pädagogische Praxis, die im Anhang aufgeführt sind.

¹⁷ Vgl. Lund 2008.

Ausblick

Eine Bildungseinrichtung sollte allen Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang ermöglichen – unabhängig von Geschlecht, sexueller Orientierung, Befähigung, Migrationshintergrund und anderen Differenzierungsmerkmalen. Das Ziel inklusiver Pädagogik¹⁸ ist es, nicht die Menschen dem System anzupassen, sondern das System so zu öffnen, dass es allen Menschen zugänglich ist. Bis dahin ist es noch ein langer Weg. Wir versuchen, mit unserer Arbeit einen Beitrag zu lsb-t freundlichen Bildungseinrichtungen zu leisten, in denen offen verschiedene Lebensweisen thematisiert werden und in denen Kinder und Jugendliche Unterstützung für ihre Lebensweise erhalten.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Pädagog_innen in ihrer Ausbildung Themen wie sexuelle Vielfalt und vielfältige Lebensweisen diskutieren und sie in die Lage versetzt werden, ihre eigene Rolle im Hinblick auf Sexualität und Lebensform zu reflektieren. Nur so können sie Diskriminierungssituationen erkennen und verstehen, Vorbildfunktionen übernehmen und als kompetente Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Die gesetzlichen Grundlagen dazu sind zwar geschaffen, jedoch viel zu wenig bekannt und nicht konkret und bindend. Mit der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ ist in Berlin 2010 ein wichtiger Grundstein für die Umsetzung von Maßnahmen im Bildungssystem und im öffentlichen Bereich gelegt worden. Auf Bundesebene und in der allgemeinen Öffentlichkeit erfährt das Thema allerdings noch viel zu wenig Beachtung. Homophobie und Heterosexismus müssen offen und differenziert diskutiert werden, im Bildungssystem wie in der Politik, damit Kinder und Jugendliche irgendwann in einem diskriminierungsfreien Umfeld aufwachsen können.

Literatur

- Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.): Sie liebt sie, er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin. Berlin 1999.
- Butler, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M. 2001.
- Connell, R.: Der gemachte Mann, Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, 3. Aufl., Wiesbaden 2006.
- Degele, N./Winker, G.: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld 2009.
- Dijk, L. van/Driel, B. van (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin 2008.

¹⁸ Zum Begriff der inklusiven Pädagogik vgl. Schumann 2009.

- Faulstich-Wieland, H.: Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge, in: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 175–191.
- Hackmann, K.: Changierende Suchbewegungen. Adoleszente Mädchen zwischen homosexuellen und heterosexuellen Wünschen und Phantasien, in: Hartmann, J./Klesse, C./Wagenknecht, P./Fritzsche, B./ Hackmann, K. (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden 2007.
- Hartmann, J./Klesse, C./Wagenknecht, P./Fritzsche, B./ Hackmann, K. (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden 2007.
- Jagose, A.: Queer Theory. Eine Einführung. Berlin 2001.
- Lund, D.: Gegen Homophobie an kanadischen Schulen auftreten. Bildung einer ersten Homo-Hetero-Allianz, in: Dijk, L. van/Driel, B. van (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin 2008.
- Lundgren, A. S.: Teachers on Teaching and Sexuality. In: Martinsson, L./Reimers, E./Reingarde, J./Lundgren, A. S. (Hrsg.): Norms at work: Challenging Homophobia and Heteronormativity. Stockholm 2007, S. 38–51.
- Mörth, A.: Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht. In: Mörth, A. P./Hey, B. (Hrsg.): Geschlecht und Didaktik. Graz 2010, S. 61–70.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hrsg.): Zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität schwuler Jugendlicher, Hannover 2001.
- Perko, G.: Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Köln 2005.
- Rieske, T. V.: Mit biographischen Erzählungen pädagogisch intervenieren: Erfahrungen aus einem LesBiSchwulTrans Aufklärungsprojekt, in: Dege, C./Dege, M./Grallert, T./Chimirri, N. (Hrsg.): Können Marginalisierte (wieder)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften. Gießen 2010.
- Schumann, B.: Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. Sonderdruck Pädagogik 2/2009, S. 51–53.
- Timmermanns, S.: Keine Angst, die beißen nicht. Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Norderstedt 2003.
- Tuider, E.: Im Kreuzungsbereich von Geschlecht – Sexualität – Kultur. Herausforderungen der Intersektionalität an eine queere (Sexual-)Pädagogik, in: Tietz, L. (Hrsg.): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische und pädagogische Praxis. Hamburg 2004, S. 115–137.

Methodensammlungen und Handreichungen

- Berliner Senat (Hrsg.): Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für die weiterführenden Schulen. Berlin 2007.
- Ganguly, M.: Ganz normal anders – lesbisch, schwul, bi. Lebenskundesonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen. Berlin 2003.

GLADT e.V.: Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit. Berlin 2009. (s. www.hej-berlin.de)

MGFFI NRW (Hrsg.): Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Düsseldorf 2004.

SchLAu NRW: Ideenkoffer zur Kampagne „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt.“
URL: http://www.schule-der-vielfalt.de/schulprojekt_ideen.php

Timmermanns, S./Tuider, E.: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/München 2008.

Timmermanns, S./Tuider, E./Sielert, U. (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken: Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München 2004.

Liebe Leserinnen und Leser,

die nächste Ausgabe des ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit erscheint im September 2010. Sie hat zum Thema: „Eingliederungshilfe und Pflege: aktuelle Entwicklungen und Perspektiven“ (Arbeitstitel).

Folgende Themenhefte können Sie noch bestellen:

- 1/2010: Leistungen für Unterkunft und Heizung – was ist angemessen?
- 4/2009: Armut und soziale Ausgrenzung
- 3/2009: Wohin treibt die Sozialwirtschaft?
Ordnung, Steuerung, Perspektiven
- 2/2009: Familienpolitik auf dem Prüfstand
- 1/2009: Ein Jahr Rechtsanspruch auf Persönliche Budgets:
Umsetzung und Wirkungen
- 4/2008: Demenz und soziale Teilhabe
- 3/2008: Kooperation und Vernetzung in der Jugendhilfe
- 2/2008: Organe, Gene und gesellschaftliche Verantwortung:
aktuelle Fragen der Bioethik
- 1/2008: Drei Jahre SGB II:
Erfahrungen, Auswirkungen, Schlussfolgerungen
- 4/2007: Soziale Arbeit im europäischen und internationalen Kontext
- 3/2007: Parallelgesellschaften und interkulturelle Öffnung:
Aktuelle Debatten um Migration und Integration
- 2/2007: Pflegebedürftigkeit –
Anforderungen an die Neudefinition eines Begriffs
- 1/2007: Erziehung oder Warnschuss-Arrest?
Die Zukunft der Jugendhilfe im Strafverfahren
- 4/2006: Chancengleichheit in Deutschland – eine Illusion?
- 3/2006: Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Perspektiven der
Eingliederungshilfe für behinderte Menschen
- 2/2006: Was brauchen alte Menschen?
Herausforderungen für eine alternde Gesellschaft
- 1/2006: Bachelor und Master in der Ausbildung für soziale Berufe.
Ein Zwischenzeugnis
- 4/2005: Bürgerschaftliches Engagement – Unbegrenzte Möglichkeiten?

Die Einzelhefte kosten 10,70 € (2005–2007), ab 2008: 14,50 € (für Mitglieder des Deutschen Vereins: 10,70 €). Mit einem Jahresabo erhalten Sie vier Hefte zum Preis von 42,70 € bzw. 25,90 € als Mitglied.

Wenden Sie sich an unseren Mitglieder- und Abonentenservice:

Sandra Redlich, Tel. 030 62980-502, E-Mail: redlich@deutscher-verein.de

Neuerscheinung

Kommunale Integration von Menschen mit Migrationshintergrund – ein Handbuch

Herausgegeben von Petra Mund und Bernhard Theobald

2009, 312 Seiten, kart., 18,20 €, für Mitglieder des Deutschen Vereins 13,70 €

(inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten)

ISBN 978-3-7841-1904-5

Reihe Hand- und Arbeitsbücher (H 18)

Die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund in allen gesellschaftlichen Bereichen ist das langfristige Ziel von Integrationspolitik. Weil Integration vor Ort gelebt wird, sind Städte, Landkreise und Gemeinden besonders gefordert, sich mit Zuwanderung und ihren Auswirkungen auseinanderzusetzen.

In einer Bestandsaufnahme kommunaler Integrationspolitiken in Deutschland erörtern Fachleute aus Wissenschaft und Praxis rechtliche Rahmenbedingungen und Konzepte. Sie diskutieren unter anderem die Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen und die Rolle der Wohlfahrtsverbände und fragen nach der Messbarkeit erfolgreicher Integration. Bezogen auf die Handlungsfelder Arbeitsmarkt, Sprache, Bildung, Wohnen und Beteiligung stellt das Handbuch Spielräume und Gestaltungspotenziale kommunaler Integrationspolitik vor. Es zeigt aber auch Hindernisse und Restriktionen, mit denen sie konfrontiert ist. Best-practice-Beispiele bieten Anregungen, wie Kommunen eine interkulturelle Öffnung fördern und konkret umsetzen können, um zu einer gelingenden und nachhaltigen Integration beizutragen.

Integration ist eine Querschnittsaufgabe; deshalb richtet sich dieser Band an kommunale Entscheidungsträger ebenso wie an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltungen, an Verbände, Vereine, Initiativen und insbesondere auch an die Migranten selbstorganisationen.

Bestellungen für Mitglieder des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. direkt bei:

Cornelsen Verlagskontor, Herrn Thomas Ulber, Tel. (05 21) 97 19-121, Fax (05 21) 97 19-206, E-Mail: thomas.ulber@cvk.de

Bestellungen für Nichtmitglieder und den Buchhandel direkt bei:

Lambertus-Verlag GmbH, Postfach 1026, 79010 Freiburg, Tel. (07 61) 36825-0, Fax (0761) 368 25-33, E-Mail: info@lambertus.de

Besuchen Sie auch unseren **Online-Buchshop**: <http://verlag.deutscher-verein.de>



Deutscher Verein
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
Tel. (030) 629 80-0, Fax (030) 629 80-1 50
E-Mail: hally@deutscher-verein.de

»Dieses Nachschlagewerk sollte in keiner Einrichtung der sozialen Arbeit fehlen!«

Prof. Dr. Lilo Schmitz, www.socialnet.de, zur Voraufgabe



Fachlexikon der sozialen Arbeit

Herausgegeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.

6. Auflage 2007, 1.195 S., brosch., 44,- €
(Vorzugspreis für Mitglieder des Deutschen Vereins
34,- €), ISBN 978-3-8329-1825-5

Die Neuauflage berücksichtigt die aktuellen Veränderungen und Entwicklungen in Gesetzgebung und Rechtsprechung sowie in den Methoden, der Konzeption und der Organisation sozialer Arbeit.

- 673 Expertinnen und Experten – jeweils Spezialist/innen in ihren Bereichen – haben über 1.600 Stichwörter bearbeitet.
- Ein intelligentes Verweissystem sorgt für schnelle Orientierung und ermöglicht Ihnen die gründliche Recherche.
- Das Literaturverzeichnis mit mehr als 4.000 Titeln erschließt zusätzliche Quellen und liefert Ihnen vertiefende Hintergrundinformationen.

»Ein Bestseller – auch in der neuen Auflage.«

Prof. Dr. Wolf Rainer Wendt, Sozialwirtschaft 6/07

»Ein empfehlenswertes Buch, es könnte in jeder Einrichtung für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in erreichbarer Nähe stehen.«

Johannes Herwig-Lempp, Sozialmagazin 10/07

»Es ist ein unverzichtbares Standardwerk für die Fachkräfte der sozialen Arbeit, für MitarbeiterInnen in Behörden und Verbänden, für Studierende und alle an der sozialen Arbeit Interessierte.«

Bernd-Günter Schwabe, Zeitschrift für das Fürsorgewesen 9/07

Mitglieder des Deutschen Vereins bestellen bei
Cornelsen Verlagskontor | Tel. 0521/9719-121 | Fax -206 |
thomas.ulber@cvk.de

Name

Datum, Unterschrift

Straße

PLZ, Ort



Nomos



Bitte bestellen Sie bei Ihrer Buchhandlung oder bei Nomos | Telefon 07221/2104-37 | Fax -43 | www.nomos.de | sabine.horn@nomos.de

Jetzt Mitglied werden!



Deutscher Verein
für öffentliche
und private Fürsorge e.V.

Liebe Leserin, lieber Leser,

als Mitglied des Deutschen Vereins erhalten Sie neben zahlreichen anderen Vorteilen unsere Publikationen mit einem Rabatt von bis zu 25 % und den monatlichen Nachrichtendienst (NDV) kostenlos.

Sind Sie an einer Mitgliedschaft interessiert? Dann fordern Sie weiteres Informationsmaterial an (Deutscher Verein, Michaelkirchstr. 17-18, 10179 Berlin, Telefon 030 629 80-502, Fax -550, E-Mail: redlich@deutscher-verein.de), oder besuchen Sie unsere Website www.deutscher-verein.de.

Bitte schicken Sie mir kostenlos:

- weitere Informationen
- das Verlagsverzeichnis
- den Veranstaltungskalender
- einen Antrag auf Mitgliedschaft
- den Newsletter per E-Mail

Name, Vorname

Straße/Nr.

PLZ/Ort

E-Mail-Adresse



Deutscher Verein
für öffentliche
und private Fürsorge e.V.

ISSN 0340-3564